

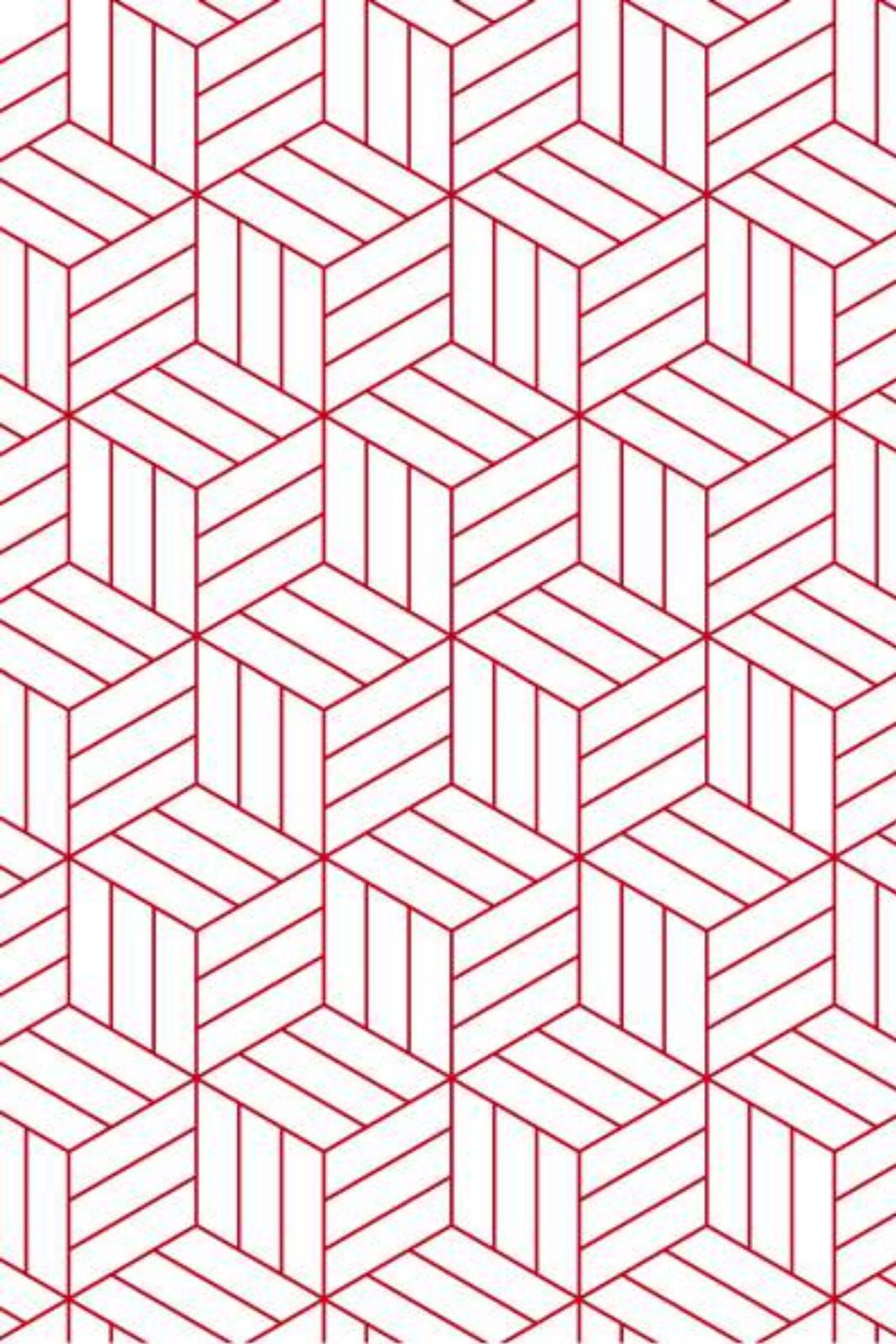
# HISTORIA Y CINE

Distintos enfoques sobre  
realidades contemporáneas I

Oliva Solís Hernández  
Norma Gutiérrez Hernández  
José Oscar Ávila Juárez  
(COORDS.)



UNIVERSIDAD  
**AUTÓNOMA**  
DE QUERÉTARO



# HISTORIA Y CINE

## DISTINTOS ENFOQUES

### SOBRE REALIDADES

### CONTEMPORÁNEAS I

Oliva Solís Hernández  
Norma Gutiérrez Hernández  
José Oscar Ávila Juárez  
~ Coords. ~



UNIVERSIDAD  
**AUTÓNOMA**  
DE QUERÉTARO

Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca  
**RECTORA**

Dr. Javier Ávila Morales  
**SECRETARIO ACADÉMICO**

Dra. Marcela Ávila Eggleton  
**DIRECTORA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

Dr. Eduardo Núñez Rojas  
**SECRETARIO DE EXTENSIÓN Y CULTURA UNIVERSITARIA**

Diana Rodríguez Sánchez  
**DIRECTORA**  
**FONDO EDITORIAL UNIVERSITARIO**

Hugo Cervantes Flores  
**COORDINADOR DE PUBLICACIONES**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**PRIMERA EDICIÓN: 2023**

D.R. © De las autoras y los autores  
D.R. © Universidad Autónoma de Querétaro  
Cerro de las Campanas s/n  
Centro Universitario, 76010  
Querétaro, México

ISBN DE LA COLECCIÓN: 978-607-513-651-6  
ISBN VERSIÓN DIGITAL: 978-607-513-652-3

# ÍNDICE

**7** [AGRADECIMIENTOS](#)

**8** [PRESENTACIÓN](#)

**PRIMERA PARTE: CINE E HISTORIA**

**13** [DE TODOS MODOS JUAN TE  
LLAMAS. EL CINE CRISTERO A  
90 AÑOS DE LOS ACUERDOS](#)

*Oliva Solís Hernández*

**23** [MEMORIA HISTÓRICA EN EL FILM  
CABROS DE MIERDA \(GONZALO JUSTI-  
NIANO, 2017\)](#)

*María Edita Solís Hernández  
& Francisco Roblero Avendaño*

**37** [UN RETRATO DE MAXIMILIANO  
& CARLOTA DESDE LA SEMIÓTICA  
DE METZ](#)

*Sara Mariana Ramírez Mandujano*

**SEGUNDA PARTE: CINE &  
REPRESENTACIONES SOCIALES**

**51** [EL ROMPIMIENTO & LA REELABORA-  
CIÓN DE CONSTRUCCIONES SOCIALES.  
EN ¿POR QUÉ NACÍ MUJER?](#)

*Beatriz Marisol García Sandoval,  
Norma Gutiérrez Hernández  
& Josefina Rodríguez González*

IMAGEN DEL DOCENTE MEXICANO **64**  
PROYECTADA A TRAVÉS DEL DOCU-  
MENTAL ¡DE PANZAZO!

*Josefina Rodríguez González,  
Beatriz Marisol García Sandoval  
e Irma Faviola Castillo Ruiz*

LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO: **79**  
VIAJES, ETNOLOGÍA & CINE

*Ester Bautista Botello*

APROXIMACIONES CINEMATOGRAFICAS **90**  
AL BUEN SALVAJE. IMAGINARIOS,  
HISTORIAS & SU CRÍTICA

*Juan Ramón Ríos Trejo  
& Daniele Cargnelutti*

**TERCERA PARTE: CINE Y GÉNERO**

VIOLENCIA DE GÉNERO COMO UN **104**  
EJE TRANSVERSAL EN LA FORMACIÓN  
DOCENTE: UN ANÁLISIS A PARTIR DE  
LA PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS*

*Norma Gutiérrez Hernández,  
Beatriz Marisol García Sandoval  
& Elsa Leticia García Argüelles*

LAS RELACIONES DE GÉNERO EN **125**  
NAUSICÁ DEL VALLE DEL VIENTO

*Miriam Herrera-Aguilar,  
Yaima Sotolongo de las Cuevas  
& María Emilia Liñero Mederos*

## AGRADECIMIENTOS

**E**l libro que ahora tiene en sus manos es el resultado de un esfuerzo compartido de Cuerpos Académicos, Instituciones y personas que, a través del tiempo, hemos intentado consolidar un campo de reflexión y análisis que tiene como ejes centrales el vínculo entre la Historia y el Cine. Por ello mismo, queremos agradecer a los y las integrantes de los Cuerpo Académico Historia, de la Facultad de Filosofía y Modernidad, Desarrollo y Región, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro y al Cuerpo Académico Consolidado de Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación de la Universidad Autónoma de Zacatecas; así como a las y los compañeros de otras facultades (como la de Lenguas y Letras y la de Bellas Artes de la UAQ), pues sin su complicidad y participación esto no sería posible.

Agradecemos también a las autoridades de las Facultades de Filosofía y de Ciencias Políticas y Sociales por su apoyo en las gestiones que esto supone y su respaldo institucional.

Finalmente, gracias a quienes leen y cierran el círculo virtuoso de la problematización, investigación, presentación y publicación de las reflexiones y análisis aquí contenidos.

Mil gracias a todos y todas.

*Oliva Solís Hernández,  
Norma Gutiérrez Hernández  
& José Oscar Ávila Juárez  
~ Coords. ~*

## PRESENTACIÓN

**L**os vínculos entre la Historia y el Cine han sido ya desde hace mucho tiempo objeto de reflexión e investigación. El cuestionamiento pasa no sólo por las formas en que se construye la Historia y las maneras de contar una historia hasta el papel que puede jugar un filme como medio para, a través de él, propiciar la reflexión sobre alguna temática específica, denunciar una situación social o acercar a los estudiantes y público en general al conocimiento de un hecho del pasado.

Asumiendo que el maridaje entre la Historia y el Cine es un pretexto para el diálogo, y que éste no es exclusivo de historiadores(as) y especialistas en cine o análisis cinematográfico, sino que es una puerta de entrada para la reflexión multidisciplinar, un grupo de historiadores(as), docentes y estudiantes de diversas disciplinas, desde hace ya algunos años, nos reunimos cada año para poner en común nuestros análisis.

En el libro que ahora el lector(a) tiene en sus manos, hemos reunido ocho trabajos que hemos agrupado en tres partes. La primera, denominada Cine e Historia, está integrada por tres capítulos. El primero, de la autoría de Oliva Solís Hernández, presenta un análisis del filme *De todos modos Juan te llamas*, a la luz de la propuesta histórica de José Vasconcelos sobre el conflicto de la guerra cristera. En el segundo, escrito por Edita Solís Hernández y Francisco Roblero, se hace un análisis de la película *Cabros de mierda*, enfatizando cómo el cine se torna en un instrumento de denuncia y resistencia, en un medio a través del cual se recupera la memoria y se construye identidad. Finalmente, el tercer capítulo, de la autoría de Sara Mariana Ramírez Mandujano, analiza la forma en que la película *Juárez*, retrata a Maximiliano y Carlota. La autora destaca cómo el filme distingue entre ambos personajes: el primero es más

cercano a la imagen histórica que la historiografía ha construido sobre él, mientras que la segunda, que apenas aparece, es recuperada sólo en su locura, dejando de lado otros aspectos destacables de su actuación como regente de México. En los tres casos, las y el autor reflexionan sobre la necesidad de no confundir la historia con la ficción que ofrece el cine, pero al mismo tiempo también destacan su importancia como vehículo para recuperar la memoria de un pasado que está constantemente reelaborándose.

La segunda parte del texto, titulada Cine y Representaciones sociales, está integrada por cuatro capítulos. El primero, de la autoría de Beatriz Marisol García Sandoval, Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González, nos presenta la cuestión de cómo a través de la película *¿Por qué nació mujer?* podemos ver la forma en que históricamente se van reelaborando los roles de género. Las autoras ponen el acento de la reflexión en que el cambio es producto de un proceso que va de lo individual a lo social; que ese proceso es lento y que no necesariamente es lineal, sino todo lo contrario, puede estar lleno de contradicciones y sufrimiento, que a veces se vive en la intimidad u otras veces en el espacio público, pero que al final, el cambio es la constante. El segundo capítulo, de Josefina Rodríguez González, Beatriz Marisol García Sandoval, Irma Faviola Castillo Ruiz y Lizeth Rodríguez González, nos presenta un análisis sobre la imagen del docente en el cine y en periódicos digitales. Las autoras encuentran un contraste en la imagen del docente que va de lo positivo a lo negativo. Destacan cómo en una época el docente fue visto como un agente de cambio que gozaba de reconocimiento y prestigio, lo cual contrasta con lo que los periódicos digitales de 2015 señalan de ellos, convirtiéndolos en personajes denigrados. Insisten en la necesidad de tener una actitud más crítica respecto del profesorado y las imágenes que los medios de comunicación nos presentan. El tercer capítulo de esta segunda parte, de la autoría de Ester Bautista Botello, muestra, a través de la película *El abrazo de la serpiente*, la relación que existe entre viajes, etnología y cine y cómo a través de las memorias y literatura de viaje y cine, se representa

al otro, destacando cómo lo que sabemos o creemos saber impacta en la forma en que miramos al mundo y al otro. Usando este mismo filme y *La Tempestad*, Juan Ramón Ríos y Daniele Cargnelutti reflexionan también sobre cómo se ha construido la identidad del otro. Partiendo de la idea de “el buen salvaje”, muestran cómo occidente ha colonizado a los otros de múltiples formas, incluyendo el lenguaje y la tecnología y cómo, incluso sin proponérselo, podemos caer en la trampa de mirar con condescendencia a ese otro, como si con ello lo liberáramos de su subordinación.

En los cuatro capítulos de esta segunda parte, las autoras y autores coinciden al señalar la forma en que hemos ordenado el mundo y el lugar que hemos dado al otro en función de su género, su condición social, su origen étnico o su profesión. Como lo señalan, estas imágenes son históricas y así como se construyeron de una determinada manera pueden ser deconstruidas para acercarnos al otro de otra forma.

La tercera parte de esta obra, titulada Cine y Género, está integrada por dos capítulos. El primero, de Norma Gutiérrez Hernández, Beatriz Marisol García Sandoval y Elsa Leticia García Argüelles, analiza a través de la película *Te doy mis ojos*, cómo se presenta la violencia de género y, a través de ella, llevan la reflexión a un grupo de jóvenes que cursan el Seminario de Educación Integral de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la UAZ. Las autoras destacan cómo, a más de quince años de que se estrenó la película, su denuncia sigue vigente y más en un México donde la violencia contra las mujeres, pese a las leyes en contra de la violencia contra las mujeres y las instituciones que se han creado para apoyarlas, sigue creciendo. En este sentido, la educación integral debe contemplar la transversalización de la perspectiva de género y discusión sobre estas temáticas que, muchas veces, pasan inadvertidas. El segundo capítulo, de la autoría de Miriam Herrera-Aguilar, Yaima Sotolongo de las Cuevas y María Emilia Liñero Mederos, presenta un análisis de la película *Nausicaä del Valle del viento* desde la perspectiva de género. Las autoras destacan cómo la protagonista

se convierte en una luchadora y salvadora del Valle del viento, mostrando cómo del director del filme construye un modelo femenino diferente en muchos sentidos al modelo imperante al ser Nausicaä una mujer fuerte, guerrera, valiente y líder.

Ponemos ahora en sus manos estas reflexiones y análisis, invitándolos a que, a partir de ellas, vean las películas aquí analizadas y hagan sus propias lecturas pues, el cine, como otros documentos, puede ser leído de múltiples formas y desde múltiples lugares.

*Oliva Solís Hernández,  
Norma Gutiérrez Hernández  
& José Oscar Ávila Juárez  
~ Coords. ~*

PRIMERA PARTE:  
**CINE E HISTORIA**

**DE TODOS MODOS JUAN TE LLAMAS.**  
**EL CINE CRISTERO A 90 AÑOS DE LOS ACUERDOS**

Oliva Solís Hernández<sup>1</sup>

**E**n 2019 se cumplen 90 años del fin de la guerra cristera. Es un buen momento para reflexionar sobre cómo el cine ha dado cuenta de la historia y cómo ésta es leída y releída en función no sólo de los contextos de producción, sino también de consumo. *De todos modos Juan te llamas*, según De Dios Vallejo (2016), fue producida en un contexto de relativa apertura al cine contestatario en la época de Luis Echeverría, donde el propio Estado, desde sus instituciones culturales, promovía el arte en general y el cine en particular con nuevos creadores (como Jodorowsky o la propia Fernández) y nuevas temáticas (muy alejadas del cine de charros, rancheros y cantores que había caracterizado al cine de la época de oro).

En ese momento de apertura, que coincide con la creación de lo que luego sería el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC), comienza la profesionalización del cineasta mexicano. Desde el Centro se forma a guionistas, directores, camarógrafos y todos aquellos que participan en la creación de una película. Es en el seno de esta institución que se formó Marcela Fernández Violante, quien ha sido en la historia del cine mexicano una de las mujeres más reconocidas por sus aportaciones al género.

---

<sup>1</sup> Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro

La cinta fue filmada en 1974 y estrenada en 1976.<sup>2</sup> La dirección estuvo a cargo de Marcela Fernández Violante,<sup>3</sup> el guión fue de la misma Fernández, Mitl Valdés, Adrián Palomeque y la producción de Jorge Dorantes, Antonio G. Rubio y Carlos González.<sup>4</sup> En el filme participaron muchos jóvenes que en ese momento estaban en el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC)<sup>5</sup> donde, a decir de la autora, se parapetó para poder entrarle a un tema que, aún en la década de los setenta, seguía siendo tabú. La obra, pese a su corto presupuesto, fue galardonada con dos Arieles y el trabajar en el cine independiente, como fue *De todos modos Juan te llamas*, le

- 
- 2 Cfr. *De todos modos Juan te llamas*, disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/De\\_todos\\_modos\\_Juan\\_te\\_llamas](https://es.wikipedia.org/wiki/De_todos_modos_Juan_te_llamas), consultado el 26 de noviembre de 2019.
  - 3 Respecto de esta directora, guionista, productora, maestra, gestora y directiva se han señalado algunos puntos como los más destacables: primero, que formó parte de la segunda generación del CUEC; segundo, que es una de las primeras directoras del cine mexicano que ha perdurado en el tiempo; tercero, que es una directora y guionista crítica quien pretende, a través del cine, reflexionar sobre la política. Cfr. Marcela Fernández Violante, disponible en: [http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/F/FERNANDEZ\\_violante\\_marcela/biografia.html](http://escritores.cinemexicano.unam.mx/biografias/F/FERNANDEZ_violante_marcela/biografia.html), consultado el 30 de octubre de 2019. En otras reseñas sobre la historia del cine en México se le ha calificado como la sucesora de Matilde Landeta, pues fue de las primeras directoras (tanto de cortos como de largometrajes) activas después de casi tres décadas de ausencia femenina en un campo masculino. Cfr. (Obscura, 2014).
  - 4 Ficha Técnica: *De todos modos Juan te llamas* (Película). Dirección: Marcela Fernández Violante. Guión: Marcela Fernández Violante, Mitl Valdés, Adrián Palomeque. Producción: Jorge Dorantes, Antonio G. Rubio, Carlos Gonzales Morantes. Sonido: Mili Bermejo. Fotografía: Arturo de la Rosa. Montaje: Marcelino Aupart, Giovanni Korporaal. Productora: UNAM, Dirección de Difusión Cultural. País: México. Año: 1976. Duración: 97 min. Género: Histórico. Idioma: Español. Interpretación: Jorge Russek (general Guajardo), Juan Ferrara (el Coronel Gontrán Bonilla), Rocío Brambila (Armanda), Patricia Aspíllaga (Beatriz), José Martí (el cura), Salvador Sánchez (el General Gómez), Pilar Souza (Eduviges), Ramón Menéndez (el cónsul Harry Lynch), Jorge Fegan (el General Escobedo), Carlos Rotzinger (el General Soriano), Manuel Dondé (Melquiades). Premios: Premios Ariel 1976: Mejor actuación femenina: Rocío Brambila Ganadora 1976. Mejor actuación masculina Jorge Russek Ganador, tomada de De Dios Vallejo (2016).
  - 5 El CUEC fue fundado en 1963 y desde entonces es uno de los referentes internacionales en escuelas de cine. Según se señala en las páginas oficiales, nació con una vocación social y ello ha quedado de manifiesto en algunas de sus producciones más emblemáticas, como *El Grito* (1968). En las páginas revisadas sobre el CUEC se mencionan a algunos de sus egresados más famosos, pero en la lista hay pocas mujeres y sólo se llega a mencionar a María Novaro o Marcela Fernández. Cfr. Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, disponible en: <https://www.mexicoescultura.com/recinto/49425/centro-universitario-de-estudios-cinematograficos-cuec-.html>, consultado el 31 de octubre de 2019.

permitió a la directora, según ella, aprender una serie de estrategias que luego le servirían en su trayectoria laboral.<sup>6</sup>

*De todos modos Juan te llamas* forma parte de un subgénero al que podemos llamar “cine cristero”, en donde se ubican obras como *Los Cristeros*, subtitulada *Sucedió en Jalisco* (1947), *La Guerra Santa* (1979), *Los últimos cristeros* (2011) y *Cristiada* (2012), un género que ha seguido produciendo y reinterpretando el suceso histórico.

Sobre esta película ya se han escrito algunos trabajos. Destaca entre ellos el de De Dios Vallejo (2016), donde se enfatizan algunos elementos relacionados con la producción, el contexto y la biografía de la directora y guionista. También está la mención que hace Obscura Gutiérrez (2014) sobre el papel de Marcela Fernández como una de las primeras directoras egresadas de una escuela de cine y sus destacadas producciones y premios, asegurando que Fernández es una digna heredera de Matilde Landeta; sin embargo, no hemos localizado algún trabajo que aborde la película desde la perspectiva de la Historia para reflexionar sobre los hechos ahí contados.

La película muestra, a vuelo de pájaro, los orígenes, el desarrollo y el fin de la guerra cristera desde la perspectiva de un militar pragmático (el General Guajardo), a quien como encargado de tropa federal le toca aplicar y vigilar el cumplimiento de la denominada Ley Calles.<sup>7</sup> Contrasta en el filme la posición de su esposa como una mujer profundamente católica, sostenedora del culto en su propia hacienda y defensora de la iglesia. Sin embargo, con el estallido de la guerra, la mujer es asesinada por una multitud de mujeres, acu-

---

6 Cfr. Marcela Fernández Violante habla de su participación en la película *Misterio*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QpCSH6rEwgE>

7 Se conoce como la Ley Calles la reglamentación que se hizo en 1926 del artículo 130 Constitucional. Tal reglamentación supuso la limitación del clero: registro de sacerdotes para poder administrar sacramentos, limitación del número de sacerdotes a 1 por cada 6 000 habitantes, prohibición de celebración de actos de culto religioso fuera de los lugares establecidos, la anulación de personalidad jurídica a la iglesia y el pensar a los sacerdotes como profesionales, entre otros puntos. La aplicación de la ley generó una reacción por parte del pueblo católico que respondió con recolección de firmas para modificar la Constitución, tal y como lo establecía la ley. Ante su ineficacia, la invitación al pueblo a participar de un boicot para disuadir al gobierno por la vía económica y, al agotarse el diálogo, intentar cambiar la situación por la vía armada.

sándola de fornicar con el enemigo. A partir de ese momento, la persecución de la iglesia, la intransigencia en muchos sentidos y la compondencia y la traición serán la tónica de la película.

El personaje central es el General Guajardo, un hombre que se presenta como ignorante, abusivo, macho, amante de los caballos, poco tolerante con la indisciplina, pero pragmático pues, como él mismo lo dice, hay que irse adaptando a los cambios. La adaptación, en esta historia, supone el sortear los vaivenes políticos para mantenerse en el poder, lo que puede suponer la traición, tanto de sus amigos como de su familia o incluso del propio movimiento revolucionario pues, por ejemplo, la revolución se alzó en contra del cacicazgo y Guajardo se presenta como un nuevo hacendado, dueño de vidas y haberes.

El filme presenta una visión de la historia como maniquea: hay un bando bueno y otro malo. El bueno es el pueblo, quien aparece caracterizado como una multitud de individuos sometidos, atemorizados y enfrentados. No es lineal esta representación, también ellos padecen contradicciones, incertidumbres, desasosiegos y ello les hace oscilar entre servir a Dios o al diablo. Este bando es visto por “el otro” como hipócrita, mocho y servil. Del otro lado están los malos, quienes son pensados como Judas, traidores, colas de Satán, causantes del fin del mundo. Los buenos están encabezados por el cura, quien arenga a su feligresía a la acción argumentando el ultraje que está haciendo el gobierno a los valores sagrados. Asume que ser pasivo es criminal y que el cierre de los templos, última medida tomada por el clero, es como abandonar a los hijos, es como el castigo por los pecados cometidos. Los malos, por su parte, están representados por el gobierno, quien se encarna en la figura del General Guajardo de quien ya dijimos lo presentan como ignorante, abusivo, ambicioso y convenenciero.

Como eje conductor de la historia, Guajardo vive algunos de los momentos más críticos de la época, momentos en los que tendrá que decidir hacia dónde se inclina políticamente, pues de ello depende su sobrevivencia, por ejemplo, cuando decide apoyar a Calles en el

conflicto de la sucesión presidencial de 1924, luego, cuando decide apoyar al gobierno en el conflicto cristero y más tarde cuando decide apoyar al bando de los que están por los arreglos. Sin embargo, pese a que se muestra leal al gobierno, por su propia conveniencia, no deja de haber una cierta crítica, primero hacia la iglesia católica y el clero y luego, hacia la intervención norteamericana en el fin de la guerra y es quizá este último aspecto al que más atención daremos.

Respecto de la crítica hacia la Iglesia católica y el clero no se distingue mucho de otras críticas ya hechas con anterioridad: el control que tienen de la población a través de la confesión, la explotación de la que son víctimas los campesinos y los pobres a través del pago del diezmo y las obvenciones (aunque ya estaban prohibidas), el fanatismo que dicen fomenta la iglesia entre su feligresía y que se muestra en la película cuando vemos al pueblo reunido en la capilla rezando maquinalmente el rosario. Este fanatismo se predica sobre todo de las mujeres, a las cuales vemos en el filme congregadas en multitud, tapadas de la cabeza, con la mirada gacha y luego, en una escena violenta, matando a Beatriz, la esposa del General. La secuencia es ilustrativa pues vamos de la imagen de Cristo crucificado a la de las mujeres golpeando a Beatriz hasta dejarla muerta.

La otra crítica, la del papel de los Estados Unidos y, fundamentalmente, la del Embajador Morrow, abreva de la visión de la historia que nos cuenta José Vasconcelos.<sup>8</sup> Morrow, “El Proconsul”, es visto como el artífice no sólo del fin del movimiento y la guerra cristera, sino también de la perpetuación del Jefe Máximo y de la derrota electoral del vasconcelismo. No olvidemos que en el ínterin de la guerra cristera (1926-1929) se suscitaron dos movimientos importantes, primero el escobarista y luego el vasconcelista, ambos contrarios al callista y con un fuerte vínculo con las clases medias ilustradas (urbanas y rurales) y la iglesia católica.

---

<sup>8</sup> Habría que considerar aquí el momento en que Vasconcelos escribe sus memorias y la condición en que lo hace: derrotado electoralmente por la vía del fraude y la intervención norteamericana, perseguido por sus enemigos políticos, exiliado en varios países de América Latina y Europa y viendo cómo triunfa de nueva cuenta del partido oficial.

Vasconcelos señala que la intromisión de Morrow (Estados Unidos) en la política interna de México tenía que ver con la protección de los intereses petroleros y mineros que habían quedado expresados en los Tratados de Bucareli<sup>9</sup> y que habían supuesto, por un lado, el rompimiento entre De la Huerta y Obregón, siendo el origen de la rebelión delahuertista y por otro, el fortalecimiento del bando callista en la sucesión presidencial de 1924. Para muchos, la rebelión delahuertista supuso una amenaza al sonorismo pues De la Huerta logró movilizar a diversos bandos: villistas, cooperativistas y militares, quienes se mostraron dispuestos a dar la batalla por la defensa de México frente a la amenaza que suponían los tratados de Bucareli y el obregonismo-callismo. Es pues este movimiento un antecedente de lo que luego sería el cristero.

La intromisión norteamericana en el movimiento cristero, lo ha señalado Jean Meyer, quedó manifiesta en la provisión de armas, municiones, recursos militares de todo tipo (Meyer, s/f) y en la propuesta del “Modus vivendi”, que sería la forma en que se conocieron “los arreglos” que pusieron fin a la guerra.

Esta idea aparece perfectamente retratada en la película. La figura de Morrow muestra a un gringo astuto, calculador, conocedor de la situación del país y dispuesto a negociar y mediar entre el Estado y la Iglesia con tal de mantener el maximato y con ello preservar los intereses norteamericanos. En el filme, aparece Morrow con un general por la hacienda de Guajardo, quien los está esperando con una fiesta al estilo mexicano: comida, peleas de gallos, tequila. Ahí, conversan Guajardo y Morrow y este último le expone la situación. Guajardo reconoce que el embajador es astuto y, a través de sus palabras, ubica la dirección de los eventos por venir. La crítica que

---

9 Los tratados de Bucareli, celebrados en 1923 entre el gobierno de los Estados Unidos y México supusieron, para muchos, un atentado a la soberanía nacional. En su origen, fueron una serie de negociaciones para resolver los reclamos que ciudadanos norteamericanos hacían por los daños padecidos en el contexto de la guerra revolucionaria, pero además de ello, también se negoció sobre el petróleo, las minas, la deuda, el financiamiento y los ferrocarriles, todos ellos en manos norteamericanas, lo que supuso, a los ojos de muchos, la venta de la patria a cambio del reconocimiento del gobierno obregonista. Cfr. Serrano (2012).

la película hace al papel desempeñado por los Estados Unidos en el movimiento y fin de la guerra resulta además interesante en el contexto del gobierno de Echeverría, al que se le reconoce un intento por acercarse al bloque comunista durante la Guerra Fría. Su viaje a China y a otros países “detrás de la cortina de hierro”, abrieron la posibilidad de tocar un tema tan candente y de criticar al vecino del norte por su intromisión en la política interna de México.

La película toca un tercer aspecto sensible en relación con los arreglos. La idea que quedó entre los cristeros (y que también señala Vasconcelos) de que el clero los había traicionado. En la película dicen: “fuimos derrotados por aquellos a los que defendimos, no por el ejército”, es decir, fueron derrotados por el clero mismo pues “los rebeldes”, nombrados así por los federales, o “libertadores”, como ellos mismos se denominaban, consideraban que aún podían resistir y, si en las elecciones de 1929 ganaba Vasconcelos, podían revertir la situación.

Los hechos, sin embargo, no se dieron así. La intervención de Morrow fue decisiva y logró acordar con el clero lo que ellos habían pedido al Jefe Máximo en una carta de 1926: un modo de coexistencia pacífica, de no aplicación de la ley para garantizar la paz. Eso fue lo que consiguió Morrow y lo que se mantuvo vigente hasta la reforma de Salinas de Gortari.

Pero no sólo los “cristeros” fueron derrotados. El pueblo en su mayoría se sintió traicionado. En la película esto es evidente cuando las mujeres dicen que no se tuvo dignidad, que entregaron al país a Estados Unidos, que el dólar no iba a salvar al país y más dramático aún, cuando se asume lo perdieron todo, “hasta la fe”.

Frente a la derrota, los cristeros construyeron un discurso alternativo que diera sentido al sacrificio: son mártires que han dado la vida por Dios y con ello ganado el cielo; la guerra fue como el camino del calvario; si a Jesús lo traicionaron, ¿por qué a ellos no los habían de traicionar?, todo redentor debe ser crucificado y eso es lo que está haciendo el pueblo, padecer, ofrecer su vida por una causa justa aunque la recompensa no sea inmediata.

Guajardo aparece pues como un traidor: traicionó a la Revolución al unirse al bando sonorista; traicionó a su familia y amigos al matar a su compadre, quien se había unido a los cristeros; traicionó a su sobrino cuando intentó revelarse a su autoridad para seguir los dictados de su conciencia e incluso traicionó a sus hijos, a los que no pudo criar en el modelo que él proponía.

Un elemento a destacar en el análisis de la película es el papel de las mujeres, las cuales aparecen tanto de forma individual como colectiva. En la individualidad, destacan dos: Beatriz y Armanda. La primera, esposa del General, pese a las tensiones con el estado y el ejército como brazo armado y legítimo del uso de la fuerza de ese estado, sostiene el culto religioso (Quezada, 2012). Meyer, en su clásica obra *La Cristiada*, reflexiona sobre el papel desempeñado por esta mujer como sostenedora de los cristeros pese a que su marido pertenece a los federales (citado en Naranjo, 2014, p. 127). En la capilla de la hacienda se reúnen a rezar el rosario y las mujeres del pueblo se congregan en su órbita. Armanda, por su parte, es una joven que desafía los estereotipos de género: le gusta estar en los establos, con los caballos, no comparte de buena gana el culto religioso, anda en compañía de varones, baila la música de moda y, al final, abandona el hogar paterno para iniciar una vida sola en la ciudad. En colectivo, las mujeres aparecen como beatas, santeras, rezanderas, fanáticas y ello mismo les lleva a ser violentas y asesinas pues dan muerte a Beatriz, acusada, ya dijimos, de tener tratos con el diablo, es decir, con su marido y por su extensión, con el estado, pensado en términos maniqueos de bien y mal.

Finalmente, la película deja entrever que, pese a las resistencias, el cambio no puede detenerse. Los jóvenes, representados en las figuras de los hijos, se liberan y se van. Huyen en un cierto sentido de la autoridad paterna, intransigente y rígida. Armanda emigra a la capital luego de ver la forma en que su padre actúa, traicionando y matando incluso a los de su familia. Va sola, pero confiada en que estará mejor y que ella puede decidir. El otro hijo, en franco desafío a su padre y al Estado, abraza el comunismo, dispuesto a luchar por sus ideales.

Deja también la película la idea de que el sacrificio del pueblo de poco sirve. Los que en algún momento se odiaron a muerte en otro se pueden reconciliar. La escena final, donde vemos al Obispo riendo y platicando con el General, es una evidencia de cómo en las altas esferas se pueden dar los arreglos, mientras que el pueblo queda enfrentado, traicionado y sometido, sin que su sacrificio haya cambiado en nada aquello por lo que luchó.

Destaca en el filme, por un lado, la idea de la traición no sólo al pueblo, sino a México, la forma en que los políticos usan y abusan de la gente y, al mismo tiempo, la forma en que los cristeros resignificaron sus acciones para darle sentido a un hecho que parecía no tenerlo. Los arreglos no dieron satisfacción a las demandas del pueblo sino a las del clero. ¿Cómo darle sentido? Asumiéndose como mártires y recuperando la idea de que el premio o el castigo no está en este mundo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Naranjo Tamayo, Omayda, “La mujer mexicana de la primera rebelión de los cristeros (1926-1929): una mirada historiográfica” en *Historiografías*, 8 (Julio-Diciembre, 2014): pp. 121-137.
- Meyer, Jean, “Prólogo”, en Vasconcelos, José, *El Proconsulado*, disponible en: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/IM/Vasconcelos-Proconsulado.pdf>, consultado el 26 de noviembre de 2019.
- Oscura Gutiérrez, Siboney, “El documental mexicano dirigido por mujeres” en *Ciencia*, abril-junio de 2014, disponible en: [https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/65\\_2/pdf/DocumentalMexicano.pdf](https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/65_2/pdf/DocumentalMexicano.pdf), consultado el 31 de octubre de 2019.
- Quezada, Claudia Julieta, “La mujer cristera en Michoacán, 1926-1929” en *his.men.*, No. 4, Año 2012, pp. 191-223, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo>.
- Serrano Álvarez, Pablo, (2012), *Los tratados de Bucareli y la rebelión De la Huertista*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos sobre las Revoluciones de México, disponible en: <https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/455/1/images/bucareli.pdf>.
- Vasconcelos, José, (s/f), *El Proconsulado*, disponible en: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/IM/Vasconcelos-Proconsulado.pdf>, consultado el 26 de noviembre de 2019.

MEMORIA HISTÓRICA EN EL FILME  
*CABROS DE MIERDA* (GONZALO JUSTINIANO, 2017)

María Edita Solís Hernández  
Francisco Roblero Avendaño<sup>1</sup>

Fueron impactantes las imágenes que proliferaron en redes sociales y noticieros televisivos internacionales acerca de la situación del pueblo chileno en octubre del 2019. Para contextualizar brevemente el estallido social al que aquí se refiere, es necesario recordar el anuncio del aumento a la tarifa del transporte público que detonó una masiva protesta por las condiciones de vida en un marco de injusticia y desigualdad: educación privatizada, pensiones, y servicios públicos; que generaron, a su vez, una cohesión social importante en la que el papel de la organización civil y la memoria histórica fueron determinantes.

La Historia de los pueblos latinoamericanos, del siglo xx al presente, está tejida y configurada por los movimientos sociales, la protesta en espacios artísticos (la música, el cine, la literatura), públicos (marchas, performance), y la búsqueda por mejores condiciones de vida. Lo anterior, como consecuencia directa de periodos dictatoriales fuertemente represivos en los que la violencia ejercida por el estado sobre sus individuos se manifiesta en un contexto de asesinatos, desapariciones, torturas, despidos injustificados, espionaje, violación masiva de los derechos humanos. Situación que lleva a los grupos oprimidos y la organización civil a manifestarse públicamente como única alternativa de combate, denuncia y exigencia de justicia.

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Querétaro

Las protestas del 2019 se conectan con el pasado chileno marcado por una dictadura militar que duró diecisiete años y dejó una herida en el tejido social, así como una herencia histórica en las nuevas generaciones. La literatura, la música, el cine y otras artes, plantean ejemplos contundentes de los alcances discursivos de esta herencia. Un ejemplo notable en las letras chilenas del siglo XXI se encuentra en la obra literaria de Nona Fernández, quien precisamente ha consolidado una narrativa sobre la memoria en un país marcado por una política de olvido.

En sentido de lo anterior, es conveniente prestar atención a la película *Cabros de mierda* (2017) de Gonzalo Justiniano, para recordar los acontecimientos durante la represión militar en la dictadura chilena de los años 70, pues parte de lo que se discute en las protestas a las que referimos son las similitudes con el pasado, en particular, las represiones ejercidas por parte del estado.

### MEMORIA, ARTE E HISTORIA

Sobre la discusión acerca de si el arte, en este caso el cine, debe estar sujeto a una función social o si debe responder únicamente a la valoración estética, se asume que no siempre son enfoques excluyentes. Un autor que abordó esta problemática desde la semiótica fue Jan Mukarovsky con su ensayo *La obra de arte como hecho semiológico* (2000). En ese texto el autor argumentó que la obra de arte está definida tanto por su autonomía estética, como por su capacidad comunicativa en la sociedad.

Según el autor, el signo artístico apunta de forma inevitable y gracias a su dimensión comunicativa, a su realidad social y “Aunque existen signos que no remiten a ninguna realidad determinada, el signo siempre apunta a algo, como se desprende naturalmente del hecho de que debe ser comprendido de la misma manera por el emisor que por el receptor” (Mukarovsky, 2000, pág. 93). La función comunicativa del signo artístico necesita un referente al que apuntar, ya sea para usarlo como parte de su propuesta, ya para

completar su circulación al apelar a los códigos comunicativos de su público receptor. Sin embargo, el problema no es tan sencillo, pues debido a la autonomía relativa del signo artístico el referente nunca está totalmente definido: “[...] en el caso de los signos autónomos, ese ‘algo’ no está claramente determinado” (Mukarovsky, 2000, pág. 93). Se trata, entonces, de una situación paradójica en la que la referencia al contexto social no puede ser directa, como en un artículo periodístico, pues está siempre mediada por la mirada subjetiva del autor, pero tampoco se le puede ignorar como si no formara parte de la obra.

Este último rasgo nos asegura que mientras la obra de arte se alimenta de su referente social, su autonomía le permite acceder a lugares donde las otras disciplinas no pueden llegar, “[...] Es el contexto total de los fenómenos llamados sociales, como la filosofía, la política, la religión, la economía, etc. Gracias a ello el arte es capaz, más que cualquier otro fenómeno social, de caracterizar y representar *la época*” (Mukarovsky, 2000, pág. 93). Así, el contenido de la obra aquí abordada, recrea ficcionalmente las inaceptables violaciones a los derechos humanos inmersos en una memoria semi-colectiva que no se debe perder: manteniendo su autonomía a través de la ficción, pero articulando su discurso con la sociedad a través de un ejercicio de memoria.

Ahora, en lo que refiere a ese ejercicio de memoria, los estudios sobre la Historia han permitido una visión más amplia del tiempo histórico. Dependiendo de la postura, este último opera de maneras diversas dejando atrás la lectura de un tiempo lineal y cronológico; constituye un ir y venir de sucesos en un permanente ciclo. Según Nietzsche (1982), nos encontramos con un “eterno retorno”; el desconocimiento del pasado nos destina a repetir nuestras acciones con algunas variaciones y similitudes. Es necesario tener cuidado con los discursos sobre la verdad histórica, pues la historia oficial se ha desmontado a través de los cambios en la noción del pasado.

Las obras filmicas documentales y de ficción se han convertido en un recurso popular para escudriñar en el hecho histórico y re-

construirlo mediante la investigación. Bacarlett señala que la forma en que opera el acontecer histórico puede ser visto como un:

Proceso que lejos de aspirar a un fin absoluto, reconoce la imperfección humana y, por ende, la posibilidad de la caída de la decadencia y de un retroceso a estados inferiores de civilidad. Desde este punto de vista, la idea de la historia viquiana da un lugar central a la humanidad, no sólo como causa de la misma, sino como agente de los avances, retrocesos y azares propios de devenir histórico (Bacarlett, 2008, p. 18).

La historia desde la perspectiva de Vico es aquella estructura del tiempo vista que puede avanzar, retroceder, estancarse. El autor desarrolla esta idea para comprender la historia en distintas fases que hacen posible ver como dos episodios históricos convergen en similitudes generales sin ser idénticos. Las acciones humanas del presente podrían recordar a ciertos registros de la Historia:

La historia es un constante flujo y reflujo, avances y retrocesos, un continuo vaivén con un movimiento pendular, un mecanismo inveterado de sístoles y diástoles (*corsi e ricorsi*). La historia de los pueblos es una secuencia de flujos y reflujos. La humanidad avanza y retrocede, pero cada retroceso dispara con ímpetu la siguiente etapa de avance, que tampoco será definitiva y volverá a retroceder. Cuando una civilización o nación alcanza su apogeo, la comodidad degenera en lujo, el ingenio en falsa sutileza y se inicia así la decadencia. Todo vuelve al punto de partida, a los tiempos bárbaros. (Palacios, El País, 2015)

Con esta visión no lineal de la historia presente, persiste en la colectividad una suerte de memoria, compuesta por relatos y testimonios entrelazados por los vestigios dictatoriales de América Latina: son

las heridas, huellas y ausencias de un pueblo que se une por luchas en común. En este sentido, el cine con perspectiva histórica se ha encargado de recoger las voces silenciadas por la verdad histórica.

En un nivel similar al de Nietzsche y Vico, Walter Benjamin reflexiona acerca del papel del historiador frente a su objeto de estudio. La perspectiva de Benjamin está enmarcada por el materialismo histórico. En este sentido, el autor busca promover una visión de la historia que dé cuenta de la lucha de clases, las voces de los oprimidos y las posibilidades liberadoras del estudio de la historia.

En su célebre trabajo *Tesis de filosofía de la historia* (1955), el autor trata de definir la labor del historiador y su responsabilidad para con los oprimidos, con la intención de delinear una historiografía consciente de los horrores del pasado. Así, para Benjamin la historia no es algo *ya sucedido*, sin influencia en el presente y desconectado de la actualidad: “[...] nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia” (Benjamin, 2021, pág. 3). En sentido de lo anterior, la sociedad debe mantener un diálogo constante con su pasado, con su historia, para así lograr redimirse y reconocerse en su memoria: “[...] sólo para la humanidad redimida se ha hecho su pasado citable en cada uno de sus momentos” (Benjamin, 2021, pág. 3).

Ahora bien, relacionarse con el pasado no quiere decir sólo dar cuenta de datos y nombres. La idea de Benjamin se refiere a hacer vívida esa memoria colectiva, rescatarla del olvido o de la simple contemplación, para integrarla en presente. De lo contrario, la historia se presenta como un simple adorno, un montón de datos sin sentido verdadero en los que “[...] la imagen del pasado amenaza desaparecer con cada presente que no se reconozca mentado en ella” (Benjamin, 2021, pág. 3). Este pasado inconexo con la realidad, representa un peligro para las clases oprimidas, víctimas de la barbarie de los vencedores, pues su memoria se desdibuja y se oculta, para beneficiar a quien detenta el poder: “El peligro amenaza tanto al patrimonio de la tradición como a los que la reciben. En ambos casos es uno y el mismo: prestarse a ser instrumento de la clase dominante” (Benjamin, 2001, pág. 4).

La propuesta del Benjamin se resume en la metáfora del *ángel de la historia*, que el autor rescata de una pintura de Paul Klee llamada *Angelus Novus*:

Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única amontonada incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso. (Benjamin, 2021, pág. 5)

En este sentido, bajo la justificación del “progreso” se promueve pasar página, olvidar y pretender que el pasado *ya pasó*. El peligro de condenar la memoria a un tiempo desconectado del presente se manifiesta en una sociedad que sólo mira hacia adelante, acallando las voces que sufrieron la opresión de acciones pasadas. Por eso, para Benjamin la memoria debe recuperarse, haciendo efectiva su fuerza en el discurso actual, invocándola en el ahora para rellenar esos huecos de las historias oficiales: “La historia es un objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno ‘tiempo-ahora’” (Benjamin, 2021, pág. 8).

En el cono sur de América Latina y, en específico, en Chile y Argentina existe una tradición larga sobre la memoria y su relación con el arte. Este hecho no es ninguna casualidad: ambos países pasaron por dictaduras militares que provocaron una desgarradura social en torno al olvido y la simulación que enmascaraban los horrores de la violencia. Nelly Richard es una ensayista y crítica cultural chilena, la gran mayoría de su trabajo está en relación con el papel del arte frente a la sociedad y la memoria. En una entrevista

de 2019 la autora hizo un comentario que resume, en buena medida, las intenciones de su trabajo: “en el arte no basta con poner en escena imágenes del pasado, hay que lograr que el pasado dialogue con el presente y produzca alguna conmoción. No basta con conmemorar, hay que volver a dotar de energía al recuerdo, entablar una conversación con un presente disconforme” (Richards, 2019).

Una de sus obras más importantes es *Fracturas de la memoria: Arte y pensamiento crítico* (2007), donde la autora reflexiona acerca de varias problemáticas en torno a la memoria, la estética y su relación con lo social. La autora parte sus análisis dando cuenta de la gran tradición artística que hay en su país en articulación a la memoria. Según Richard, el tema de la memoria se encuentra en constante movimiento debido a los intentos de la dictadura y el gobierno de transición por borrar el pasado: “[...] la figura de la memoria ha sido la más fuertemente dramatizada por la tensión irresuelta entre recuerdo y olvido, y también, entre latencia y muerte, revelación y ocultamiento, prueba y denegación, sustracción y restitución [...]” (Richard, 2007, pág. 109).

Para la autora, detrás de las narrativas dominantes “[...] se esconden los hilos aún clandestinos de ciertas memorias críticas que se rebelaron contra el determinismo ideológico de un pasado guiado por racionalizaciones totales” (Richard, 2007, pág. 110). Después del pacto de transición se puso en marcha toda una maquinaria con la intención de “dar vuelta a la página”, se crearon monumentos y museos para recordar las víctimas de la dictadura, pero sin restituir verdaderamente sus voces en la historia del país. Bajo la excusa de dejar atrás los horrores de la violencia ejercida por la dictadura, se construyeron espacios para la memoria que simplemente la aislaron del tiempo: una conmemoración en el plano simbólico sin efectos en la realidad material de las víctimas. Es debido a esta situación que aparecen obras que buscan recobrar las voces aplastadas por símbolos vacíos, que intentan alcanzar esa memoria oculta detrás de pretendidos ejercicios democráticos de perdón y olvido.

Nelly Richard es consciente de que las narrativas oficiales no son totales, sus esfuerzos por silenciar las voces que contradicen

sus relatos nunca son suficientes. Esto debido al hecho que el pasado no es estático, no es un fenómeno lineal que siempre va hacia adelante:

[...] el pasado no es un tiempo irreversiblemente detenido y congelado en el recuerdo según el modo de lo *ya sido*. El pasado es un campo de citas atravesado por voluntades oficiales de tradición y continuidad, pero, al mismo tiempo, por discontinuidades y cortes que frustran cualquier deseo unificante de un tiempo homogéneo. (Richard, 2007, pág. 110)

En este sentido, la memoria se hace efectiva en el presente. Esas discontinuidades son las que permiten a las obras de arte recuperar la memoria ensombrecida por los relatos oficiales. Los intentos por homogenizar el pasado en una “historia común”, dejando de lado a las víctimas y los oprimidos, son saboteados por el arte y la estética. Esa presión, ejercida por quienes intentan integrar a los oprimidos a las narrativas hegemónicas, se ve reforzada por los estallidos sociales de las últimas décadas: “La dramatización de la memoria se juega hoy en la escena de la contingencia política que levanta el tema de las violaciones de los derechos humanos” (Richard, 2007, pág. 110).

En un sentido más preciso, los quehaceres del arte permiten mirar lo que está detrás de esos monumentos vacíos, se asoman a los límites del discurso oficial y rescatan del olvido aquello que se piensa como algo *pasado*. Las reconstrucciones que hacen de la historia estos artistas desmontan las narrativas hegemónicas, rellenan sus huecos e intentan hacer efectiva su presencia en el presente:

[...] reescenificando lo “*quedado a medio camino*”: secuencias interrumpidas y fragmentos inconclusos que permanecen escondidos en las costuras de los exitosos discursos de la reconstrucción democrática, en aquellos dobleces y reversos simbólicos que

muestran la hilacha de lo que han querido disimular las gloriosas terminaciones políticas de la frase y de la fase acabadas (Richard, 2007, pág. 132).

El conjunto de reflexiones de los autores hasta aquí citados resulta relevante para entender el contexto teórico que atraviesa las producciones artísticas que trabajan la memoria y la historia. Sin ellas es imposible tratar a profundidad una obra que intenta discutir sobre estos temas, en especial en el contexto actual de Chile y Latinoamérica.

### **CABROS DE MIERDA Y SU VISIÓN DE LA MEMORIA**

Entre las obras cinematográficas relacionadas con la dictadura pinochetista, se recuerdan *Machuca* (Andrés Wood, 2005) que desde la mirada infantil retrata la vida política de Chile; *Imagen Latente* (Pablo Perelman, 1990) con el caso de un desaparecido, y *Cicatriz* (Sebastián Alarcón, 1996) misma que por primera —y única— vez muestra la historia del atentado a Pinochet; los dos últimos casos sufrieron problemas de producción y censura por parte del gobierno militar en su realización. Un ejemplo más contemporáneo es la película *Cabros de mierda* (2017), un acto de memoria permante sobre la dictadura militar chilena en los años 70.

*Cabros de mierda* es una historia de ficción sobre la dictadura militar en Chile, vista y documentada por un estadounidense que es enviado al barrio *La Victoria* en 1983 como parte de una misión evangelizadora. Gonzalo Justiniano, un director interesado en el denominado cine histórico, postula su película como un gesto de memoria y revisión del pasado.

El primer rasgo importante de la película es su estructura. El filme presenta dos tiempos narrativos: pasado (situado en 1983) y presente (situado en 2017). Inicia con un tiempo presente en el que Samuel Thomson (el “gringo”) visita el Museo de la Memoria en Santiago de Chile, un sitio que recorre el pasado del periodo dictatorial. Más adelante, regresa al pasado para mostrar lo sucedi-

do en 1983 con Samuel (joven), y Gladys una revolucionara que lo adentra al primer acto masivo de resistencia contra la dictadura.

La estructura temporal es importante por dos cosas: en primer lugar, por el hecho de que representa un tiempo no lineal, plagado de vistas al pasado, tal y como ocurre en la realidad si pensamos en los autores antes revisados: “[...] una temporalidad *no sellada*, inconclusa: abierta, entonces, a la posibilidad de ser reexplorada en sus capas superpuestas por una memoria activa y disconforme” (Richard, 2007, pág. 109). En segundo lugar, este tipo de estructuras se revelan contra la imposición de un tiempo homogéneo, como el que se usa en las narrativas hegemónicas sobre las historias nacionales: “[...] el orden previsto de estos sentidos se ve necesariamente alterado cuando relatos y narraciones ponen en marcha formas inéditas de recombinar tiempos y secuencias, de alterar pausas y vueltas atrás, de anticipar finales y de saltar comienzos, mediante un trabajo de la lectura que no acepta subordinarse a la cronología de un transcurso natural” (Richard, 2007, pág. 128). Al mismo tiempo, se entremezclan grabaciones verdaderas con la historia ficcional, estos resaltan la idea de que la ficción puede llegar a esos lugares que la historia no puede.

Lo primero que vemos en pantalla es al “gringo” entrando a uno de los espacios más representativos y oficialistas de un pasado enterrado en la modernidad turística: el Museo de la Memoria en Santiago. Lugar que almacena documentos de la dictadura como registros fotográficos, videográficos y escritos. Este espacio guarda el que quizá sea el periodo más vejatorio de la Historia Contemporánea de Chile.

Dentro del museo habita un discurso conciliatorio sobre el hecho histórico presentado cronológicamente que parece aislarse de la contemporaneidad y las estructuras políticas vigentes al interior de un país despierto ante los abusos del poder político. Estas escenas en el museo se conectan con las ideas de Benjamin, cuando el autor menciona que “[...] los bienes culturales que abarca con la mirada, tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerar

sin horror” (Benjamin, 2021, pág. 4). Detrás del silencio solemne del museo hay historias que nunca se contaron, gritos agónicos de personas desaparecidas y destinos inciertos. Para Benjamin, aquél que trate de contar estas historias debe ser consciente de que “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro” (Benjamin, 2021, pág. 4). En sentido de lo anterior, el museo pretende desproblematizar la transición al presentarla como un acuerdo democrático: un pacto de olvido.

Samuel Thomson, en su viaje por Chile, lleva la misión de esparcir fe y esperanza en los barrios más pobres del país. Ahí conoce a Gladys, una joven opositora al régimen, que cuestiona constantemente las injusticias que comete la autoridad. En ella se observa el espíritu combativo y revolucionario que pone a Samuel en confrontación directa con sus propósitos e ideales, hasta el punto de que cambia su percepción del mundo. Parte de lo que Samuel predica en la familia de Gladys está cargado por un discurso idealista y descontextualizado sobre el buen venir: la esperanza pasiva en espera de mejores condiciones de vida, al creer de manera ciega que un poder divino traerá la solución utópica de la marginación y la violencia. Este hecho se puede apreciar en los rostros cansados de las personas que reciben los folletos de Samuel: sus palabras no parecen tener sentido para esos hombre y mujeres.

El punto a discusión es la incidencia del estado como ente promotor de violencia contra el acto de fe religiosa entendida en una serie de acciones que descomplejizan un contexto de violencia ejercida con causa y efecto, así como agresores y agredidos. Es eso precisamente lo que Samuel logra comprender en su estadía con la familia de Gladys al punto de resignificar su papel en los suelos de la Victoria para adentrarse al círculo de resistencia. Cuestiona su propia misión evangelizadora por la protesta y presencia opositora en las calles, sustituye la mano extendida al cielo por la mano empuñada.

Es el vínculo que construye con Gladys y su sensibilidad al verse rodeado por tortura, persecución y desaparición lo que aterriza su mirada antes alejada de los actos bárbaros. Los rostros y las voces se convierten en un registro videográfico, casi fantasmagórico de quienes ahora ocupan un espacio en las fotos del pasado. Esta es una idea constante a lo largo de la obra: el contraste entre la simpleza (aparente) de la vida cotidiana y la crudeza enrevesada del sistema dictatorial. Escenas como los desayunos con los discursos de Pinochet en el fondo, los intentos de Gladys por recobrar un poco de su vida a través de la bebida o las relaciones sexuales, la vida doble del padre de Vladi, los niños que aparentemente juegan con llantas para llevarlas a las barricadas, etcétera. Esta doble narración, de lo aparente contra lo que en realidad es, se comporta de la misma forma en la que lo hacen los discursos que tratan de borrar la historia, de olvidarla y pasar página; todo en nombre del progreso.

Gladys es un cuerpo más, torturado y asesinado. Al final del filme, su fotografía se encuentra en el Museo de la Memoria junto a otros tantos retratos de voces enmudecidas y cuerpos suprimidos. La muerte de Gladys y su posterior destino en el mar dan cuenta de una cosa: una herida nunca cerró, una sepultura que no fue, una existencia más que no importó; la continuación del horror. Cosa que se ve confirmada con la hija de Gladys, quien en un inicio se refirió a la muerte de su madre como algo que “Ya pasó”, para, al final del filme, buscar a los perpetradores y exigir justicia: “La falta de sepultura es la imagen *sin recubrir* del duelo histórico que no termina de asimilar el sentido de la pérdida y que mantiene ese duelo inacabado en una versión transicional” (Richards, 2007, pág. 109).

La historia de los pueblos latinoamericanos es precisamente un conjunto de voces sobre la represión, el abuso, la periferia; que ha consolidado una identidad tejida por la resistencia, la resiliencia, la lucha y la búsqueda de comunidad. Escuchar, ver y leer en los medios sobre la serie de protestas en Chile impulsadas por el hartazgo y la motivación de la mejora de condiciones para el bien común recuerda a un pasado inmediato que conmueve y retumba en la sensibilidad del espacio latino.

## CONCLUSIÓN

La memoria histórica, que permanece a girones, entre recuerdos vagos y dolorosas incertidumbres, se convierte en un recurso socio-cultural que funge como un denominador común en los espacios sociales y familiares ante las agresiones, el autoritarismo y la violencia que ejerce el estado. La memoria que se recrea y ficcionaliza para pactar acuerdos entre el pasado y el presente, es una defensa relacional que se manifiesta ante cada similitud con el pasado. El tiempo se convierte en un espacio recurrente adonde no solamente se regresa, sino que se adhiere al tejido social chileno como fuerza civil que hace peso a los intereses del poder político.

Es necesario regresar al pasado con una perspectiva no lineal de la memoria y siendo consciente de las implicaciones históricas de los lazos identitarios de comunidades violentadas. Hay que entender los procesos históricos como pilares de conocimiento y herramientas para afrontar el tiempo presente desde una mirada crítica, sensible al espacio social que compete a quien comparte y habita una tierra. *Cabros de mierda* es un foco rojo, un señalamiento a comprendernos a nosotros mismos como luchadores, resistencias abiertas, que hacen memoria y extienden el puño.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, A. (29 de abril del 2019). “Nelly Richard: ‘El arte no borra el conflicto’”. El País: [https://elpais.com/elpais/2019/04/24/ideas/1556119065\\_185470.html](https://elpais.com/elpais/2019/04/24/ideas/1556119065_185470.html)
- Bacarlett, M. (2008). Giambattista Vico y los antecedente del paradigma comprensivo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(48), 11-27 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105/10504801>. Consulta 9 de Diciembre de 2019
- Benjamin, W. (2021). *Tesis de filosofía de la historia*. Revolta Global: Brasil.
- Justiniano, Gonzalo (2017). *Cabros de mierda*. Chile.
- Mukarovsky, J. (2000). *Signo, función y valor. Estética y semiótica del arte*. Plaza & Janes editores: Colombia.
- Nietzsche, F. (2007). *La Gaya Ciencia* (A. Mardomingo, Trad.). Madrid: EDAF
- Palacios, A. (1 de marzo de 2015). *La historia se repite en espirales*. El País. <https://www.elpais.com/2015/03/01/la-historia-se-repite-en-espirales/#>
- Richard, N. (2007). *Fracturas de la memoria: Arte y pensamiento crítico*. Siglo XXI: Argentina.

## UN RETRATO DE MAXIMILIANO Y CARLOTA DESDE LA SEMIÓTICA DE METZ

Sara Mariana Ramírez Mandujano<sup>1</sup>

**E**l periodo en el que Fernando Maximiliano de Habsburgo y Carlota de Bélgica llegaron a México para convertirse en emperadores ha sido un tema fructífero de investigación para historiadores nacionales y extranjeros. También ha sido retomado en elementos artísticos como la pintura, la música, la literatura y, en menor medida, el cine.

El cine narra historias y, con lo propio de lo audiovisual, se convierte en una experiencia inmersiva; en muchos sentidos, tiene la función de entretener a las personas. Sin embargo, —y de manera particular, el texto estará centrado en este aspecto— resulta un medio de comunicación importante para la difusión de la información. Junto a todas sus demás funciones sociales, el cine puede representar un elemento “con valor para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia”. (Ibars y López, 2006, p. 6). Al ser accesible para grandes masas, los argumentos de los filmes se distribuyen de manera veloz; y si el espectador no cuenta con formación previa en los contenidos que se le brindan, puede crear confusión en su manera de percibir a los personajes históricos, o al propio periodo en sí.

Una de las pocas películas centradas en Maximiliano y Carlota en México es *Juárez*. La producción estadounidense hecha en 1939 intenta retratar la escena mexicana de los años 1863 a 1867. Es importante que se haga una revisión para poder observar el valor histórico del film con lo acontecido en el Segundo Imperio Mexicano de acuerdo a fuentes académicas; así, se podrá discernir cuáles son los aspectos de los personajes que son precisos al exhibirlos al espectador, y cuáles requieren de una revisión más a profundidad.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Comunicación y estudiante de la Maestría en Estudios Históricos en la Facultad de Filosofía de la UAQ

## LOS SINTAGMAS DE CHRISTIAN METZ

El análisis del presente artículo es de carácter semiótico, basado en la Teoría de los ocho sintagmas del semiólogo Christian Metz. La elección de Metz para abordar *Juárez* se debe a que es una metodología específica que puede ser fácilmente replicada, y que busca analizar el contenido de cualquier tipo de película. Y ya que las unidades en las que divide el filme son las transmisoras de la información para el espectador, es un enfoque en el que planteo contrastar el material audiovisual, que se puede prestar a dramatización, exageración y omisión, con el material académico verificado acerca de la época.

De acuerdo a Cañizares (2002, p. 257), la intención de Metz con este proceso metodológico es “iniciar un estudio científico del cine, que sea específico, riguroso y preciso”. Las unidades sintagmáticas son la semiología de la denotación (Metz, 2002, p. 119).

Es el lenguaje cinematográfico (...) el proceso de estructuración del sentido literal del filme, por un lado, en la historia y los personajes, y por el otro, con los procedimientos específicos, en la temporalidad y la espacialidad (...) que se desarrollan los filmes narrativos (Varela, 2011, p. 101).

Dicho de una forma muy resumida, son las tomas y lo que la imagen nos dice a través de ellas. Los clasifica de la siguiente manera:

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Plano autónomo            |  |
| Plano secuencia           |  |
| Insertos                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>•inserto no diegético</li> <li>•inserto de diégesis desplazada</li> <li>•inserto explicativo</li> <li>•inserto subjetivo</li> </ul> |
| Plano autónomo            |  |
| Sintagma alternante       |  |
| Sintagma descriptivo      |  |
| Sintagma entre paréntesis |  |
| Sintagma paralelo         |  |
| Escena                    |  |
| Secuencia episódica       |  |
| Secuencia ordinaria       |  |

Fuente: elaboración propia

El análisis semiótico realizado fue con el material de *Juárez* (1939). Es un film dirigido por William Dieterle y producido por Warner Bros; el guion fue escrito por John Huston, Aeneas MacKenzie y Wolfgang Reinhardt. Cuenta una duración de 132 minutos.

La elección de esta película se llevó a cabo bajo el criterio de que es una de las pocas que retratan la época del Segundo Imperio Mexicano; al estar nominada a dos premios de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas de EEUU, y recibir críticas tan halagadoras por las actuaciones, pareció un producto de alta calidad.

Cada unidad de *Juárez* fue clasificada de acuerdo a las definiciones de los sintagmas de Metz. El gran sintagma presente en la película es la escena, que en el cine es la continuidad espacial y temporal. Se encuentran sesenta y cuatro de estos sintagmas a través de la película.

El siguiente sintagma que aparece con mayor frecuencia (once ocasiones) es el de inserto explicativo. Este es el que muestra cartas, mapas y carteles para contextualizar lo que sucede en la historia; son recursos que ayudan al guion y evitan los diálogos expositores. Ninguno de los insertos explicativos hallados en la película *Juárez* es adecuado de acuerdo a lo que se narra en los libros académicos especializados de la época. Tienen fines más de dramatización que de lección histórica para el espectador.

Dada la naturaleza del largometraje, otro sintagma constante es el sintagma alternante. Hay seis de ellos, referentes a todas aquellas batallas que se libran entre las fuerzas mexicanas y las francesas, puesto que es necesario alternar la escena para que podamos conocer qué acontece en cada uno de los bandos.

El inserto no diegético, que expone las metáforas del film, se encuentra hacia el final de la historia, durante el fusilamiento de Maximiliano; aparece a manera de paloma blanca que, al ruido de los rifles, sale volando lejos del Cerro de las Campanas.

Tras la clasificación de la película en sintagmas, fueron elegidos los cuatro más significativos para el desarrollo de la trama, que tuvieran como figuras centrales a Maximiliano y Carlota; a continua-

ción, se realizará una descripción de lo que ocurre en el sintagma, para, finalmente, contrastarlo con los hechos que los autores especialistas han expuesto en sus obras.

### SINTAGMAS REPRESENTATIVOS DE LA PELÍCULA

*Primer sintagma: La llegada de Maximiliano y Carlota*

*Minutos de la película: 00:14:20 - 00:16:03*

En este primer sintagma, Maximiliano y Carlota recién llegaron a México y toman su primer carruaje. Ahí, Maximiliano le dice a Carlota que le agradece haberlo aconsejado y “enviado a su destino”.

Al mover una manta, notan una carta que dice que Maximiliano ha sido víctima de un fraude, puesto que la gente de México jamás deseó una monarquía; le piden que se vaya y que jamás regrese. La carta está firmada por Benito Juárez.

Este sintagma es un inserto explicativo, por la presencia de una carta como elemento expositivo, y en contraste con los hechos históricos, muestra total falta de fidelidad. Tal carta es apócrifa, y es respuesta de una misiva nunca enviada por parte de Maximiliano. “Por su laconismo, esa carta ha sido atribuida a Juárez” (Ratz, 2010, p. 47), pero lo cierto es que nunca se ha encontrado el original. Así que la carta probablemente nunca existió, y menos llegó a manos de Maximiliano y Carlota.

En la realidad, fue el archiduque quien intentó contactar a Juárez a través del Barón de Pont, quien escribió a un general mexicano que su Alteza Imperial deseaba una “entrevista personal con el Presidente Juárez” (Ratz, 2010, p. 45). Maximiliano deseaba entablar correspondencia con él porque creía que sus diferencias llegarían a ser pasadas por alto eventualmente, puesto que ambos tenían ideales liberales.

En diciembre de 1865, Maximiliano intentó volver a ponerse en contacto con Juárez, a través de una carta nuevamente dirigida al Barón de Pont, que estaba en contacto con Jesús Terán, diplomático mexicano cercano a Juárez.

A principios de 1866, envió una misiva, “proponiéndole que enviara una comisión a Querétaro, con el fin de organizar conjuntamente un Congreso Nacional” (Ratz, 2010, p. 51). Juárez tampoco respondió a esto; Ratz afirma que fue porque “tenía ya la victoria segura” (Ratz, 2010, p. 54).

Maximiliano redactó una última carta, “que mandó enviar al Presidente el mismo día de su fusilamiento” (Ratz, 2010, p. 54), en la que le pide “de la manera más solemne (...) que su sangre sea la última que se derrame” (Ratz, 2010, p. 55).

Para continuar con el análisis del sintagma, hay que hacer mención de la otra protagonista de la escena, que es Carlota de Bélgica, ya que es cierto que ella fue de las grandes partidarias de venir a México.

A Carlota le fue dada una educación de hombre, y desde pequeña tuvo aspiraciones de gobernar. Sin embargo, hubo muchas personas que promovieron que Maximiliano declinara la oferta de Napoleón III, entre ellos Leopoldo I, la abuela de Carlota, María Amelia, e incluso la Reina Victoria hizo ofrecer la corona de Grecia a Maximiliano.

Su primera biógrafa, Helene de Reinach afirma que en abril de 1864 “Maximiliano dejó escapar estas palabras: ‘Si alguien viniera a anunciarme que todo se cancela, me encerraría en mi cuarto para saltar de gusto. Ah, pero Carlota...’” (Reinach, 2017, p. 161). Pese a esa frase, la biógrafa cree imposible que haya podido imponerle una decisión a Maximiliano, sobre todo una de gran calibre.

Por lo tanto, este primer sintagma expone una totalidad de elementos que no han podido ser comprobados como ciertos, como la supuesta carta de Juárez o Carlota siendo la principal responsable de que hayan viajado a México.

*Segundo sintagma: Maximiliano intenta impulsar nuevas leyes*  
*Minutos de la película: 00:33:08 - 00:36:02*

El segundo sintagma a examinar es una escena. Maximiliano se encuentra en una reunión con su gabinete; ellos le muestran un docu-

mento en el que solicitan que las tierras no sean de los peones, sino que sean devueltas a sus “dueños”, o sea los hacendados.

Le dicen a Maximiliano que hay un grupo de personas que están muy molestas con las decisiones que tomó Juárez cuando estaba al poder, pero el Emperador responde que no va a dirigir acciones contra la mayoría de los mexicanos. El gabinete se molesta y le dicen que “habla como Juárez”. La escena termina cuando los hombres del gabinete se levantan y renuncian. Miramón y Mejía se quedan con el Emperador.

Para poder contrastar este sintagma, hay que hacer mención que todas las medidas liberales de Maximiliano “fracasaron por falta de recursos financieros, o por no conseguir pasar por encima de la mentalidad y costumbres de los mexicanos” (Ratz, 2010, p. 214).

Los emperadores siempre estuvieron interesados en la población indígena mexicana, y concentraron diversos esfuerzos en modificar su situación social. “Quizá fueron encaminados hacia esa vía generosa por la acogida que les dieron entonces estos infortunados” (Reinach, 2017, p. 214).

Maximiliano, como parte de sus intentos de legislación a nivel social, fundó en abril de 1865 el Consejo de Beneficencia, que fungía como fomentador de hospitales, asilos de ancianos y otras instituciones de beneficencia; de igual forma, instituyó la Junta Protectora de las Clases Menesterosas, una especie de consejo protector de indígenas. Esta decisión “provocó desconfianza en algunos de sus ministros” (Reinach, 2017, p. 214).

Carlota, por su parte, siempre fue muy insistente en cuanto al mejoramiento de las condiciones de los indígenas. Afirmaba: “es necesario dar un trato humano a millones de hombres y cerrar una herida, a la cual la independencia de México no ha dado ningún remedio eficaz” (Reinach, 2017, p. 216).

En 1866, bajo la regencia de Carlota, se decretó la ley a la que se refiere la escena previamente descrita: la Ley sobre Terrenos. De acuerdo a Ratz, “Las tierras comunales fueron distribuidas como propiedad a los campesinos, siendo preferidos en la repartición los más pobres y las familias” (Ratz, 2010, p. 79). Este derecho de pro-

piEDAD representó un gran progreso social, pero también suscitó la profunda molestia de los hacendados, que terminaron por boicotear la ley.

Por lo tanto, la escena, aunque no es fiel en su totalidad a como ocurrieron los hechos —sobre todo por la exclusión del papel de Carlota en el impulso de las leyes— sí presenta elementos que hacen al espectador entender los roces políticos que provocaron las ideas liberales de Maximiliano, y sus intentos por colocar a los indígenas en una situación con pleno gozo de derechos.

*Tercer sintagma: Napoleón III se retira de territorio mexicano*

*Tiempo: 00:45:18 - 00:47:40*

En esta escena, Maximiliano es informado que Napoleón III ordenó al General Bazaine el retiro de las tropas francesas de México. Es un inserto explicativo, por usar el recurso de utilizar una carta para dar a conocer algo al espectador.

“El nombre Habsburgo ha sido usado para un objetivo napoleónico”, exclama Maximiliano. Le cuenta a Carlota su deseo de abdicar inmediatamente, por cuestiones de honor; sin embargo, ella se lo impide. Le responde que la abdicación no es lo correcto de hacer, sino que debe cumplir con el juramento que tomaron en cuanto aceptaron ser emperadores, que fue el de proteger a los mexicanos. Quiere ir ella misma a hablar con Napoleón III, con el objetivo de hacerle cumplir el Tratado de Miramar.

El sintagma es adecuado en el sentido de que Carlota sí le dijo a su esposo que la abdicación no era el camino, pero lo hizo a través de una carta. Ahí, expresa varias ideas contundentes acerca de lo que cree que Maximiliano debe de hacer. “Abdicar es pronunciar su propia condenación”, exclama (...) Mientras haya un emperador, habrá un imperio (...) No se trata de un deseo desenfrenado de conservar el Imperio, lo que está en cuestión es la lealtad, el amor a la patria y el honor (...) Uno no cede su lugar a su adversario (...) Todo ello no es digno de un príncipe de la Casa de Habsburgo” (Reinach, 2017, p. 265-266).

Carlota propone ir a encontrarse con Napoleón III, para conseguir “una prolongación del auxilio de sus ejércitos” (Reinach, 2017, p. 268). La emperatriz comprende que, sin el apoyo de Francia, “la corona que tanto había anhelado se iba a desmoronar y el príncipe, a quien ella había tan imperiosamente impulsado a aceptarla, se hundiría en una catástrofe” (Reinach, 2017, p. 268). Carlota partió de México el 9 de julio de 1866, y no volvió a encontrarse con su esposo nunca más.

*Cuarto sintagma: Carlota se reúne en Francia con Napoleón III*

*Minutos: 01:26:51 - 01:30:49*

Francia, 1866. Eugenia de Montijo le dice a su esposo que debe partir de París antes de que llegue Carlota a solicitar una audiencia con él.

Carlota entra abruptamente a la estancia, y le pide de inmediato no sacar las tropas de México. El emperador francés responde que un importante general conservador fue asesinado, y que las tropas de Juárez están ya en San Luis Potosí. Carlota cae en cuenta que la vida de Maximiliano está en peligro, y así lo expresa. Confronta a Napoleón, pero él le dice que la decisión es irrevocable, y que fue tomada por los ministros franceses.

Carlota, enfurecida, le recuerda los Tratados de Miramar, y afirma que engañó a su esposo para que fuera a México, puesto que el plebiscito mexicano fue falso. Napoleón responde que nada se puede hacer, y ella contesta que no se podía esperar menos de la palabra de un Bonaparte.

Mientras sale de la estancia grita “¡asesino!”, y afirma que lo denunciará ante todas las cortes europeas; después se desmaya. Intentan darle agua para que se recupere, pero ella se niega a tomarla, diciendo que está envenenada. Posteriormente se marcha corriendo.

Esta escena es la primera de tres que brinda la película en las que se hace alusión a la condición mental de Carlota, ya de regreso en Europa. Los hechos, sin embargo, son dramatizados en la película, de acuerdo a datos de historiadores.

Los hechos señalan que Eugenia de Montijo es quien tiene el primer contacto con Carlota. Acontece el 10 de agosto, en el Grand Hotel, sitio donde se estaba alojando la belga. Eugenia justifica la ausencia de su esposo, alegando que se encuentra enfermo; Carlota insiste en que se fije una visita al día siguiente.

El 11 de agosto, Carlota finalmente se encuentra con Napoleón III y en su reunión “invocó las promesas hechas (...) defendió la situación de Maximiliano de una forma conmovedora. Napoleón causaba pena al verlo: lucía enfermo, fatigado y desamparado. (...) Al final, le declara a Carlota que la decisión no depende de su voluntad” (Corti, 2003, p. 260). Aparentemente, minutos después, un camarero entró con una jarra de naranjada; Eugenia de Montijo ofreció ella misma un vaso a la otra emperatriz, quien lo bebió. Napoleón accede a consultar con sus ministros las peticiones de Carlota.

Ocho días después, el 19 de agosto, Napoleón visitó a la emperatriz mexicana en el Grand Hotel para notificarle que todas sus solicitudes fueron negadas. Dos días después, Carlota le escribe a Maximiliano para contárselo, el 23 de agosto se marcha de París.

La emperatriz tiene las primeras manifestaciones de su enfermedad mental hasta mediados de septiembre, cuando llega a Miramar y escribe algunas cartas. “No sería de sorprender que el regreso a este castillo, testigo de tantos días felices, haya producido el quebranto decisivo” (Reinach, 2017, p. 293).

Por lo tanto, si bien en la escena Carlota le hace los mismos reclamos que cuando se encuentra por primera vez con Napoleón en París, no es ahí donde empieza con los delirios de persecución, ni sus miedos a ser envenenada.

Después de contrastar los principales sintagmas de la película *Juárez*, con lo que autores especialistas de Maximiliano y Carlota abordan en sus libros, es seguro afirmar que al film estadounidense le falta profundidad al momento de retratar los personajes, sus ambiciones, y sus motivos detrás de las actitudes.

Sin embargo, esta ausencia puede justificarse con la época y el difícil acceso a la información que pudo haber en 1939. También

al hecho de que existen largometrajes que utilizan el drama para mantener la atención del espectador. Al ser hechos que atañían a México, Francia y Austria, considero complicado conseguir cuadrar los datos de tres naciones en tres idiomas diferentes. Además, el cine siempre cuenta con la delimitación del tiempo y resulta complicado ahondar en tantos personajes en un periodo corto.

### EL RETRATO DE MAXIMILIANO Y CARLOTA

El retrato de Maximiliano es mucho más adecuado que el de su esposa, puesto que su personaje deja en evidencia todas sus ideas liberales; las expresa continuamente y sin temor a adversarios o a allegados. Es reflejado como leal y honroso con sus hombres y preocupado por los desfavorecidos.

Carlota, por otra parte, es retratada como una mujer que solo tiene relevancia por su supuesto episodio de trastorno mental ante Napoleón III y Eugenia de Montijo. No tiene ninguna otra escena importante. Es dejado completamente de lado el papel que desempeñó como emperatriz y ocasional regente del Imperio; no se hace mención de las ideas liberales que compartía con su marido. Tampoco son mencionadas sus variadas propuestas a los ministros en materia de legislación, y el hecho de que “rara vez abandonaba el Consejo con un proyecto rechazado” (Reinach, 2017, p. 216). Carlota ve limitada su participación en esta película a la enfermedad psiquiátrica que padeció.

En las obras académicas, Carlota de Bélgica “jamás ha sido eclipsada por la figura de Maximiliano” (Galeana, 2012, p. 14). Su personalidad (y el mito alrededor de esta) ha sido tema protagónico para diversos autores, y “en la historiografía que existe sobre el Segundo Imperio, la acción de Carlota siempre ha trascendido (...) Los historiadores fijan su atención en ella para ensalzarla o para atacarla”.

Sin embargo, el tema de mayor interés —o mayormente conocido— siempre resulta ser el de su salud mental. Debe surgir la necesidad de retratarla como una figura que trasciende ese aspecto,

porque su impacto histórico —político y social— se ve minimizado a un momento específico de vida en el que brotó una condición médica que, como la mayoría de las enfermedades, se desarrolló en contra de la voluntad del paciente.

La disminución de su accionar, tanto en la película, como en los libros académicos, puede tener orígenes de perspectiva de género. La Historia de las mujeres representa un ámbito académico del que todavía queda mucho por estudiar, y en el que “se reflexiona sobre las deficiencias de la historia existente” (Scott, 2008, p. 70). En diversas ocasiones, requiere escribirse de nuevo, pues si se compara lo nuevo con la establecida, la Historia parece “sesgada (...) deficiente, insuficiente e incompleta”.

Finalmente, *Juárez* es una película que se debe ver con ojos críticos e información previa, para no confundir lo que ahí muestran como verdades irrevocables. Como bien ha sido señalado, las escenas combinan lugares, información de cartas y de testimonios, y las aglomeran en una misma escena. Hay que tomar lo que nos da la película, pero sin dejar de cuestionar lo que no haga sentido, o lo que parezca cargado de drama.

Se debe continuar estudiando esta época de la historia de México, pero realizando retratos cinematográficos más fieles a los datos académicos, con el propósito de que sirvan como verdadera fuente de información y conocimiento para el espectador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cañizares, E. (2002). El lenguaje del cine: semiología del discurso fílmico. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3293/1/T17995.pdf> , fecha de consulta 27 de marzo de 2021.
- Corte, C. (2003). *Maximiliano y Carlota*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galeana, P. (2012). *Margarita y Carlota como agentes de cambio en la vida de México*. Memorias. México. Instituto Queretano de la Cultura y las Artes.
- Ibars, R. & López I. (2006). La Historia y el Cine. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.pdf>, fecha de consulta 27 de noviembre de 2019.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Ratz, K. (2010). *Tras las huellas de un desconocido: nuevos datos y aspectos de Maximiliano de Habsburgo*. México: CONACULTA-INAH.
- Reinach, H. (2017). *Carlota de Bélgica: Emperatriz de México*. (2 ed.) México: Martha Zamora.
- Stam, R. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós.

Scott, J. (2008). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

/F, S/A. Juárez. Recuperado de <https://www.imdb.com/title/tt0031516/>, fecha de consulta 17 de noviembre de 2019

Varela, F. (2011). Análisis semiótico de un texto fílmico: Aproximaciones al lenguaje cinematográfico y a la significación de la película *Waking Life*. Recuperado de <https://biblioteca-digital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/10440/CB-0460931.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, fecha de consulta 19 de marzo de 2021.

Warner Bros (Productor). Dieterle W. (Director). (1939). *Juárez*. (Película). Cinta. Recuperado de <https://ok.ru/video/273249536675>

SEGUNDA PARTE:  
CINE &  
REPRESENTACIONES  
SOCIALES

EL ROMPIMIENTO Y LA REELABORACIÓN  
DE CONSTRUCCIONES SOCIALES  
EN *¿POR QUÉ NACÍ MUJER?*

Beatriz Marisol García Sandoval  
Norma Gutiérrez Hernández  
Josefina Rodríguez González<sup>1</sup>

INTRODUCCIÓN

**E**n el presente texto se realiza una reflexión respecto a cómo en las producciones fílmicas se refieren construcciones sociales que son posibles de encontrar en las realidades ya sea históricas o en las que son parte de las generaciones vivas. En ese sentido, el análisis de rol social es necesario para ver detrás de los filmes a las culturas que los produjeron y a las sociedades que los materializaron a partir de la representación de sus mundos simbólicos, de sus sentidos, porque gracias a ellos se identifican las identidades, se observa lo que se ha mantenido vivo en las colectividades y las reelaboraciones que con el paso del tiempo han transformado a la sociedad occidental de este siglo XXI. El rol de la madre de familia, a lo largo del siglo XX, estuvo delineado a partir de diversas actitudes, patrones de conducta, personalidad y aptitudes que debía adquirir. Una vez que se asumía dicha personificación, se intentaba recrearla adecuadamente tanto en el ámbito privado, como en el público.

Las producciones fílmicas han contado con gran aceptación entre la sociedad debido a diversas razones, por una parte, son vehícu-

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Zacatecas.

los exhibidores de la cultura que las ha producido, se han creado con la finalidad de ser objetos de diversión para públicos específicos, han sido producidas para que en ellas se relaten historias que pertenecen a distintos géneros, mismos que se han relacionado con las expectativas del público que las ha consumido. Asimismo, los filmes han sido utilizados para reflejar los valores que en la sociedad han estado vigentes, aunque, también los han realizado para “transmitir valores contrarios a los ya establecidos” (Sánchez, 1999, p. 159).

Ese gusto por los filmes es compartido por las y los habitantes de este planeta en donde esta industria se ha desarrollado, convirtiéndose en una de las actividades principales de recreación social porque no obstante no retraten realidades, o no pertenezcan al mundo real, sí actúan como significantes de la realidad (Sánchez, 1999) que hacen posible haya una conexión entre el relato que se describe y las y los espectadores que consumen esas recreaciones artísticas.

En el caso de México, el siglo xx fue una etapa en la que se ponderó la producción filmica orientada hacia diversos géneros. En un número importante de filmes las y los autores de esas historias se dedicaron a escribir temas sobre la vida cotidiana que pudieran ser vistas como reales, como posibles, e incluso como ideales, provocando que con la magia del cine se capturara una realidad ataviada con significados, y con objetos que fueran parte de esa cotidianidad en donde se desarrollaran convenciones sociales que les fueran familiares (Astudillo & Mendinueta, 2008).

Los relatos literarios de género dramático, eran llevados al cine, provocando con ellos una estimulación en su público consumidor debido a la temática familiar que se abordaba, ese fue el caso de la obra de Myriam Salinas quien, en 1970 escribió su obra sobre una familia mexicana de clase media de esa época a la que tituló *¿Por qué nació mujer?*, y que fue llevada a la pantalla grande bajo la dirección de Rogelio, A. González ese mismo año.

Esta historia fue protagonizada por Sara García quien interpretó a Doña Rosario de Cervantes, Andrés Soler quien actuó como su esposo Teodoro, Prudencia Griffel como Doña Rosa, y, Pilar Pellicer

como Josefa. Como parte del elenco también actuaron Víctor Junco como Gastón, José Gálvez como Pedro, Ofelia Guilmáin como Carmela, Magda Guzmán como la tía Ernestina, Patricia Morán como la tía Doro, Ana Martín como Santa, Gilberto Román como Francisco, Alma Muriel como Luisa, y Michel Strauss como Armando.

En la obra son retratados los roles comunes que se podían identificar en una familia de esa época, y debido al género dramático de la historia, se evidencia un énfasis en aquellos personajes que correspondían al género femenino recreados en diferentes etapas de la vida, e investidos por las obligaciones que como mujeres les correspondía realizar, por ejemplo, la responsabilidad de hacerse cargo de los quehaceres domésticos, y la atención a las figuras masculinas de la casa, enmarcadas en una cultura determinada por “las responsabilidades que a cada quien correspondían”.

Circunscritas en una sociedad patriarcal heredada de padres a hijos, en el filme se cuidó que se evidenciaran los deberes y las expectativas de cada integrante de esa familia, tanto en lo que se refería a lo masculino, a lo femenino, y a lo concerniente a los rangos de edad. Las convenciones sociales retratadas en los personajes creados por Myriam Salinas son acentuadas en sus actuaciones en las que, por una parte, Teodoro, el patriarca de la familia, es expuesto como un hombre hosco y poco considerado con su mujer, y Rosario su esposa, igualmente, enfatizando un servicio constante dedicado a su esposo, de manera abnegada, incansable, sumisa y sin recibir algún reconocimiento de él.

Las y los espectadores que consumieron ese film en los años 70 pudieron observar esa obra artística desde los diferentes planos, escenas y secuencias que el director propuso, pero es posible que ellas y ellos pusieran más atención en captar los modelos humanos y la pluralidad de comportamientos (Astudillo & Mendinueta, 2008), debido a los referentes de realidad que lograban captar en el relato de esa historia. Y esas referencias las podían observar debido a que las actuaciones se realizaban desde una cultura similar, la cual, como un puente, comunicaba las actuaciones con las diversas realidades del público que consumió ese filme.

Su identificación podía ser posible debido al sistema de significados y símbolos que se compartían socialmente en la convivencia familiar de la vida cotidiana, porque en ella hay actos que son portadores de sentido, porque definen el significado de las cosas, porque aluden a un contexto y a una jerarquía, y porque son creadores de identidades tanto individuales como colectivas (Geertz, 1987), y porque esas personalidades estaban totalmente cargadas con mundos simbólicos que delineaban las “obligaciones”, los “deberes” que a cada integrante de la familia le correspondía realizar según su género.

Las creencias, las ideas, las normas, los símbolos, las expresiones tanto tangibles como intangibles son elementos que configuran la identidad de una sociedad, por ello, la cultura es una moldeadora de pensamientos y de conductas humanas, y está tan internalizada, que lo que usualmente sucede es que hay una reproducción de patrones de conducta que se aprenden desde la niñez, porque la realidad es una construcción social, y se aprende desde esa etapa de la vida (Berguer y Luckmann, 1967), y en esa edificación se aprehende la identidad, y, los diversos roles que a cada quien corresponde desempeñar.

En el complejo proceso de la descripción de una cultura construida socialmente, se encuentra también la tradición, la cual, implica un fenómeno social y cultural en donde están contenidos los hábitos, las interpretaciones simbólicas, el proceso de la internalización de prácticas en sintonía con la formación de identidades. En la tradición también se puede observar la forma de pensar, de creer, de actuar, y de llevar a cabo determinados procedimientos para que sobrevivan y se fortalezcan con la repetición de su práctica, porque así han sido comunicados (Hobsbawm, 2012). La complejidad de la lectura de diversas expresiones contenidas en la cultura, se convierte en un ejercicio que requiere especial atención, debido a las múltiples formas en las que las manifiesta, es como un amplio abanico que se despliega para mostrar variados escenarios, mismos que se traducen en opciones de cómo una sociedad puede ser leída culturalmente.

Otra manera de aprehenderla tiene que ver con que dentro de la cultura se produzcan significaciones que se van comunicando gene-

racionalmente, a través de procesos de socialización que comienzan en el ámbito familiar porque prácticamente, todos los significados son compartidos por la misma comunidad (Berguer y Luckmann, 1967). Sin embargo, cuando se habla de sociedades distintas, se evidencia que sus códigos de significación son diferentes debido a que estas entidades reproducen su propia cultura, por lo que, no existe una misma realidad para todas y todos.

Estos autores, también proponen el concepto de universo simbólico, el cual, dentro de una cultura, contiene todos los significados que han sido objetivados socialmente y que son subjetivamente reales. Este universo aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica, ordena sus diferentes fases, resguarda el orden institucional y la biografía individual; ordena la historia y ubica los acontecimientos colectivos dentro de una unidad en donde están el pasado, el presente y el futuro (Berguer y Luckmann, 1967).

Este universo, también lo encontramos en la memoria que es compartida por las y los individuos socializados, así como un marco de referencia común para la proyección de las acciones individuales; contiene en él toda la información necesaria para llevar a cabo procesos que tienen que ver con las instituciones que forman parte de esa sociedad. Igualmente, comprende soluciones convencionales a problemas cotidianos de manera individual y/o colectiva, mismas que son una especie de recetas que “indican, sugieren o determinan cómo uno debe actuar en este mundo natural y social” (Luckmann, 2008, p. 178).

Se da, por tanto, un proceso de socialización sobre aquella información que se debe poseer, para saber actuar de determinada manera, en circunstancias concretas. La constante interacción, ayuda a que se conozca el mundo cotidiano, y a que, eventualmente se internalice hasta que haya una apropiación de esos múltiples sentidos de los que está diseñada la sociedad a la que se pertenece.

En ella, pueden leerse de la misma manera, los patrones de conducta que se heredaron por generaciones, con la finalidad de que ese pensamiento simbólico fuera asumido y aprehendido, implicando

con ello, que no hubiera cambios notorios que pusieran en entredicho la identidad y las tradiciones que con cierto cuidado se mantienen, para que las “buenas costumbres no se pierdan”, no importando si dichas prácticas, no preservan el reparto equitativo en las tareas de determinados roles, sino que, por el contrario son defendidas para que sean preservadas.

Desde la teoría del rol, se conceptualiza la conducta humana. Desde la psicología se desarrolla un ejercicio interdisciplinario debido a que sus variables se derivan de estudios de la cultura, de la sociedad y de la personalidad. En este sentido, Sarbin establece tres unidades conceptuales: “el rol, como unidad de la cultura; la posición, como unidad de la sociedad; y el *self*, como unidad de la personalidad” (1950, p. 257) la primera, tiene que ver con la efectividad con que una persona ubica su posición con respecto a la otra; la segunda, es la habilidad para representar un rol, y la tercera, cómo una persona se ve a sí misma, es decir, cómo comprende su auto concepto (Sarbin, 1950).

El rol, se explica como la conducta que una sociedad espera de una o uno de sus integrantes en un momento determinado, por lo tanto, cuando una persona no actúa según el rol que le toca representar, puede tener consecuencias de rechazo en vez de aceptación, pues cada uno de ellos poseen una carga simbólica otorgada socialmente. La lectura de estos roles se lleva a cabo con mayor precisión cuando observamos a las sociedades, y vemos cómo están organizadas en grupos y estructuradas en posiciones, estatus y/o cargos (Sarbin, 1950). El ordenamiento que han llevado innumerables sociedades, a través del tiempo, se ha caracterizado por pertenecer a un grupo específico, y por poseer una categoría que la distingue y posiciona respecto de las otras.

El cine ha tenido la capacidad de reflejar los elementos propios de una sociedad (Rueda & Chicharro, 2004), por ello, en el filme se delinea a cada personaje a partir de las categorizaciones que desde la cultura se han establecido, construyendo denominaciones para establecer las diferencias: patriarca de la familia, esposa del patriar-

ca, político, hijo mayor (mimado por ser hombre), hija mayor (con la obligación de atender a cada miembro de la familia), solterona, adolescente, hija menor, madre soltera, y esposa.

Cada una de esas personificaciones, interactúan con la intención de recrear una realidad en las y los espectadores, no obstante, siga siendo ficción. Igualmente, cada personaje desempeña su papel, confirmando las expectativas de quienes las y los observan porque algunas y algunos de ellos, se familiarizaron con esos roles, y así, “las producciones cinematográficas muestran las interpretaciones que la sociedad tiene de sí misma y de los conflictos que en ella se presentan” (Acosta, 2018, p. 55)

En este relato, se muestran tres generaciones, en la primera, están el patriarca y su esposa. Él como esposo y padre de familia, asume su papel que le corresponde, da órdenes a su esposa Rosario, está constantemente malhumorado, es estricto y usualmente desconsiderado sin importarle si se le atiende antes que a nadie. Por su parte, Rosario cumple con paciencia, sumisión, y resignación, “todos los deberes que le corresponden”, y no muestra interés alguno por reelaborar su rol de esposa, aunque, éstos son expuestos con especial vehemencia, con la finalidad de que esas obligaciones terminen por ser descalificadas por las y los espectadores.

Respecto de la segunda generación, algunas de las hijas de Teodoro y Rosario están casadas, otra es soltera, y otra más es madre soltera, esta última por “su condición” es rechazada por sus hermanas y hermanos y por su padre. Las hijas casadas no reproducen en ellas el rol de sumisión de su madre, pero, sí colaboran para que se mantenga en el papel que ha desempeñado. En ese sentido, no le ayudan a atender a su padre porque han comprendido que a ella le corresponde, y si hay alguna celebración, quien debe servir y atenderlas/os es su madre.

En la tercera generación, la autora enfatizó la insistencia de reproducir el rol de servicio de Rosario en su nieta Josefá quien, por

ser la mayor se encarga de los quehaceres, y, de la administración del hogar. El director del filme, también acentuó que su papel era el de ser la servidumbre de sus hermanas y hermanos, así como de su madre y padre.

Igualmente, ahí se exhibe la crítica a esas complejas construcciones sociales contenidas en la cultura, en donde, se da lugar al festejo del día de las madres, motivo por el cual se reúnen sus hijas e hijos, quienes llegan con regalos con la intención de felicitar a Rosario, pero, la celebración es opacada por el jefe de familia quien asume el protagonismo de la reunión, y exhibe a Rosario en su deber de servicio.

No obstante, sea ella el motivo del festejo, es quien debe atender a su esposo, hijas e hijos para que se realice un brindis en su honor, así que, es ella quien sirve y ofrece a cada quien las copas de vino, cuando por accidente alguien tira una de éstas al piso, es Rosario quien hincada en el suelo recoge los vidrios mientras su hijo el mayor, orgullo de su padre, expresa un sentido discurso que llevaba preparado para elogiar a su madre, todas y todos lo escuchan sin que en la escena alguien note la contradicción del momento.

En el cierre de la historia, Rosario enviuda y, con ello, se libera de sus roles de esposa y de madre abnegada dispuesta a hacer cualquier sacrificio por su esposo, hijas e hijos, y se muestra como una mujer cansada de haber desempeñado esos roles, y tranquila con la certeza de haber cumplido con el deber que le correspondía llevar a cabo. En la lectura del testamento, se presenta como una mujer diferente, ataviada como una dama que, solo tendrá obligaciones y atenciones consigo misma.

Su hija, la madre soltera, la ayuda para que, en ese rol de viuda, disfrute al ser la heredera universal de su difunto marido y comience a disfrutar sus últimos años de vida haciéndose cargo de sí misma. El cierre de la película es sorpresivo debido a que su futuro ya estaba previsto, ella se quedaría bajo la tutela de su hijo mayor, quien además se encargaría de administrar la herencia que hijas e hijos recibirían de su madre a su muerte.

Sin embargo, Rosario sorprende a sus hijas e hijos cuando asevera que el matrimonio que “tuvo con el monstruo de su padre, ya concluyó”, implicando con ello, que se despedía de un personaje y/o de un rol, que ya no pensaba seguir interpretando. Se muestra como una mujer fuerte, como una adulta que tiene la certeza de saber lo que va a realizar sin que tenga que solicitar la autorización de su hijo mayor.

*¿Por qué nació mujer?* es el relato en el que las mujeres ya conocen el rol que van a desempeñar, por ello, las que pueden, hacen todo lo posible por evadirlo. También en esta historia, la autora destaca la tristeza de los embarazos no planeados, y la amargura cuando se sabe que es una niña la que nacerá porque su llegada, solamente hará el desempeño del papel de madres y de esposas, mucho más complicado, no así si fuera a nacer un niño.

Las sanciones ante el rompimiento de los roles sociales están a cargo de una sociedad que se preocupa por vigilar que todo ocurra de acuerdo a sus costumbres. En este sentido, en el filme, ya no hay tiempo para que Rosario reciba alguna condena por romper con las expectativas que implicaba su personaje de viuda, más bien, en el cierre de la película se experimenta una liberación que llega hasta las y los espectadores.

Cuando Sorlin señala que “La película, como todas las representaciones, es una simplificación y una interpretación, su elaboración depende de la personalidad de quien la realiza, de su conocimiento del tema, del destinatario al cual se dirige” (2008, p. 22), lleva a la reflexión sobre esta historia escrita en 1970 y producida en el mismo año, en la que muchos elementos sociales y culturales estaban vigentes, por lo que no fue complicado para el director reproducir esas construcciones sociales, porque seguían vivas en la sociedad mexicana del siglo xx, y si bien es cierto que se realizó a través de la lente de quien la dirigió, la vigencia del tema fue un asunto más colectivo que de recuperación histórica.

## CONCLUSIONES

A pesar de que los filmes no logran ser retratos completos de la realidad, es innegable que quienes escriben estas historias, y quienes las dirigen, forman parte de una sociedad en la que han sido contenidos/as, y en la que se han formado, desarrollando en ese proceso una identidad. Por ello, el reconocimiento de intenciones, de actos simbólicos, de expresiones históricas leídas a través de la tradición, construyen ficciones a las que se pueden vestir de realidad siempre y cuando los códigos de los que se echen mano sigan siendo vigentes.

Es un hecho que las mentalidades avanzan con lentitud, por lo que esto hace posible que se detecten reminiscencias de un pensamiento al que se puede considerar antiguo y mantenerse vigente en los relatos de los siglos XX y XXI, porque en los mundos simbólicos culturales, las tradiciones, los roles, los actos simbólicos, esto es, las construcciones sociales, se revitalizan cada vez con la finalidad de sobrevivir y con ello, de dotar de sentido e identidad a las generaciones actuales, quienes en aras de una modernidad, siguen construyendo en bases heredadas del pasado que se niegan a desaparecer.

Por otra parte, los roles continúan en su lento proceso de reelaboración, con el que las y los habitantes de este mundo occidental buscan nuevas articulaciones que hagan posible la dotación de sentidos renovados a través de los cuales se erijan construcciones sociales que colaboren en tener una cultura más equitativa en la que se siga buscando un desarrollo integral que beneficie a todas y a todos.

Es necesario seguir reflexionando sobre estos temas, para dimensionar en qué medida las producciones fílmicas han colaborado en la transformación de los roles sociales, a partir de una reconfiguración cultural en las sociedades, debido a que su proximidad con distinto tipo de público ha sido más cercana de lo que han estado los libros y, en ese sentido, promover el consumo de estas recreaciones artísticas en aras de reconocer aspectos de la realidad en ellas.

Finalmente, se debe recordar que a través del cine se transmiten ideologías que nacen de diversas necesidades y que una vez identi-

ficadas, se puede disfrutar y hacer uso de esas producciones, para reconocer en ellas a una sociedad que lleva un largo camino recorrido, que se ha expresado a través del tiempo con diversas creaciones artísticas, y, que esas recreaciones siempre podrán ser aprovechadas por la educación desde cualquier área del conocimiento desde donde se le desee abordar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, W. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas, *FOLIOS*, Segunda época, No. 47. Primer semestre, pp. 51-68.
- Astudillo, W., & Mendinueta, C. (2008). El cine como instrumento para una mejor comprensión humana, *Revista de Medicina y Cine*, Vol. 4, N° 3.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Hobsbawm E. & Terrence R. (2012): *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Luckmann, T. (1984). El lenguaje en la sociedad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, pp. 5-20. Recuperado el 12 de octubre de 2019, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000606/060699so.pdf>.
- Rueda, J. & Chicharro, M. (2004). La representación cinematográfica: una aproximación al análisis sociohistórico, *Ámbitos*, Núm. 12, pp. 427-450. Recuperada el 22 de febrero de 2021 en <https://www.redalyc.org/pdf/168/16801224.pdf>
- Sarbin, T. R. (1950). Contributions to role-taking theory: 1. Hypnotic behavior. *Psychological Review*, 57, 225-270.

Sánchez, I. (1999), El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia, *Propuestas*, Núm. 13, pp. 159-164.

Sorlin, P. (2008). Cine e historia, una relación que hay que pensar. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/29404707.pdf>

G., de las Heras, B. & de Cruz, V., (Eds). *Una ventana indiscreta: la historia desde el cine*, (pp. 19-32). Madrid: Instituto de cultura y tecnología. Cátedra de Estudios Portugueses «Luís de Camoes». Universidad Carlos III de Madrid

## IMAGEN DEL DOCENTE MEXICANO PROYECTADA A TRAVÉS DEL DOCUMENTAL *¡DE PANAZO!*

Josefina Rodríguez González  
Beatriz Marisol García Sandoval  
Irma Faviola Castillo Ruiz<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN

**E**xiste una amplia colección de películas nacionales e internacionales, de ambientes y personajes relacionados con la vida académica. Al hacer una revisión sobre cómo se ha manejado la imagen del docente en el cine,<sup>2</sup> podemos decir que no existe un patrón definido, se pueden encontrar tanto hombres como mujeres protagonistas, de diferentes edades, enfocados en diversos aspectos y niveles educativos, además, “distintos géneros han abrazado al docente que van desde la farsa, la comedia, el melodrama y, fundamentalmente, el drama (Ibarra, s/a), en este sentido, la producción es alta y se debe en gran medida a los valores sociales y éticos que tiene la profesión docente (Loscertales, 1999), creando imágenes y estereotipos construidos socialmente sobre el deber ser del maestro<sup>3</sup> y del sistema educativo en general.

---

1 Universidad Autónoma de Zacatecas

2 Un acercamiento para conocer la cinematografía mexicana que abordan a los docentes como figuras principales, es el estudio realizado por Ibarra (s/a) que muestra un inventario de las cintas dedicadas a los profesores desde 1935 y hasta 1976. En el ámbito internacional se puede consultar a Loscertales (1999), quien realiza un recuento de las películas centradas en la educación y la enseñanza, con personajes relacionados con la profesión docente.

3 Es importante aclarar que cuando hablamos de maestro, profesor, docente o docentes en la redacción, se integra la figura de maestros y maestras en general, sin desmerito al género femenino.

El cine como medio de comunicación masivo puede ser un orientador sobre cómo se percibe el deber ser de una profesión, por su carácter interpretativo y reproductivo de comportamientos de la sociedad, reforzando algunos rasgos o bien orientando para formar cierta opinión, verdadera o no del docente y de los entornos educativos.

Desde estas premisas se ha centrado el objetivo del presente estudio, orientado en analizar cómo se proyecta la imagen del maestro a través del documental *¡De panzazo!*, teniendo como hipótesis inicial que el film tiene una visión sesgada de las problemáticas del sistema educativo y su finalidad, es generar una aceptación social de la necesidad de evaluar al docente, reforzando una imagen negativa del gremio docente a través del enfoque de situaciones desfavorecedoras dentro y fuera del aula.

La estructura del trabajo se presenta de la siguiente manera: primero, se parte de los argumentos teóricos que intervienen en la construcción de la imagen del maestro y de la profesión a través de los estereotipos que son formados social e individualmente, retomando las aportaciones de Esteve (s/a), Loscertales (1999, 2014) y Ortiz (2010); en un segundo momento, se relata el documental; para finalmente hacer la interpretación de cuál es la imagen del docente que se construye a lo largo del film, partiendo de la categorización de Ortiz (2010) sobre las representaciones sociales de los maestros y su autoimagen en los medios de comunicación con relación a su trabajo, como persona y su pensamiento-ideología.

#### LA IMAGEN DOCENTE EN EL CINE

La imagen social del profesor se ha construido por algunos estereotipos que son de dominio público. Un estereotipo es la “imagen de alguna cosa que se convierte en su representación y concepción más común” (Diccionario de Español Mexicano [DEM, 2020]), los cuales, pueden ir cambiando dependiendo de los valores (éticos, morales) y las concepciones establecidas socialmente. “Los estereotipos existentes sobre cualquier profesión —y la docencia no es la excepción— suelen presentar una imagen fija, incapaz de representar por

su inmovilismo la riqueza de matices y la pluralidad de funciones que constituyen su realidad” (Esteve, s/a, p.1).

El primer estereotipo se basa en una visión idílica del profesor y de la actividad docente que, “minimizando las tareas de enseñanza y sus dificultades, se centra casi exclusivamente en las relaciones interpersonales con los alumnos. (p.1); el segundo, presenta una visión conflictiva de la profesión docente y de los docentes dejando de lado los aspectos más positivos, tratándose como si fuera parte de la “realidad cotidiana, los enfrentamientos personales e ideológicos, elevando a una categoría general brotes de violencia o situaciones de agresión muy reducidos en su alcance real” (Esteve s/a, p. 2).

Los estereotipos como imágenes mentales en la sociedad, son un medio que permite al cine comunicarse con el público, al estar cargados de códigos sencillos y accesibles, de valores y conceptos ideales, anclados en lo que podría llamarse la mente colectiva (Bogdan & Biklen, 1982 citado por Loscertales, 1999, p. 37), haciendo uso de ellos para mostrar de manera económica, en pequeños fragmentos, frases, imágenes o situaciones particulares que lleven al espectador a una conexión de la representación, función e imagen de la figura docente en situaciones concretas, con temas importantes y actuales.

Como expresa Casetti (1989, citado por Loscertales, 1999), en un film se entiende el mensaje gracias a los sobre entendidos que el público sabe “leer” en los estereotipos usados, de esta manera, la narrativa se hace transparente en todos sus sentidos, los manifiestos latentes, así, “el equipo creador de la película va a comunicarse mejor con su público en tanto que maneje unos códigos más sencillos, conocidos y accesibles” (p. 37).

El cine fusiona tres elementos centrales: estereotipos, valores y conceptos ideales que están arraigados socialmente (Loscertales, 1999), con los cuales, se representan realidades cotidianas. “La visión idílica es más frecuente en los medios audiovisuales de comunicación sobre todo en el cine y en la tv que son los de mayor audiencia y capacidad de penetración” (Esteve, s/a, p. 2).

Los docentes en el cine, junto con médicos y abogados, son profesiones a las que la sociedad atribuye altos valores sociales y éticos, en este sentido, encajan para integrarse como personajes, al ser conocidos por la población. En el caso particular de los profesores, se suma el escenario académico, un espacio familiar porque todos hemos asistido a la escuela, ello permite, que las historias tengan amplio alcance social, abordando temas relevantes y actuales para la ciudadanía, reflejando realidades de lo que está sucediendo. Así, el cine puede ser un espejo del mundo, aunque en ocasiones éste puede estar distorsionado (Loscertales, 1999).

El ejercicio de una profesión contiene determinadas dimensiones, la social y la personal. En la social, integra aquellos valores y funciones que se le atribuyen a la profesión; la personal, abarca la identidad como profesionista, con una doble vertiente: la del *yo íntimo* (que tiene que ver con la personalidad del profesional) y la del *yo profesional* (que tienen que ver con las expectativas sociales). Coordinando ambas dimensiones en una representación unitaria, obtendríamos la identidad profesional y el rol del profesor” (Loscertales, *et al.*, 2014, p. 3).

Cuando hablamos del cine existe una dicotomía de la imagen del docente, orientada en visualizar aspectos positivos y negativos como se puede observar en la Tabla 1. El ideal elevado, refleja altos valores humanistas, un ideal que en muchas de las ocasiones puede estar fuera del alcance de un profesor real, “en este enfoque idílico, el profesor, más que como enseñante, aparece como un amigo y consejero” (Esteve, *s/a*, p. 2).

En otras cintas, se han enfocado en resaltar valores negativos “teniendo en cuenta que la sociedad exige del profesorado una conducta moral intachable, se utilizan figuras de docentes como asesinos o delincuentes, para que el estereotipo contradictorio magnifique la situación (Loscertales, 1999, p. 41) y ganar así, la atención del espectador. En este sentido, el cine es un vehículo de expresión donde estas valoraciones, buenas o malas quedan reflejadas e influyen en la construcción del deber ser del profesional de la docencia.

Tabla 1. Valores de los profesores transmitidos en el cine

| Tipos de representaciones   |  |
|---|--|
| Ideales elevados  | Realidad cotidiana   |
| Una gran misión social, con las notas de embellecimiento que el ideal imprime a lo que se quiere expresar.  | Con las dificultades de los trabajos que se basan en relaciones humanas.   |
| Valores transmitidos  |  |
| Valores positivos   | Valores negativos (antivalores)  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo humanista en el que prima la formación sobre la instrucción.</li> <li>• El profesor lo da todo de sí mismo, trabaja por vocación.</li> <li>• Es el «salvador» de la humanidad y de cada ser humano.</li> <li>• Es un formador: educa y transmite ideales y valores además de enseñar las materias del plan de estudios.</li> <li>• Cálido y próximo: se comunica bien, comprende al alumnado y a sus compañeros.</li> <li>• Sabe cuidar de su clase y mantenerla con equilibrio entre la disciplina y la libertad.</li> <li>• Presenta un modelo humano intachable en su personalidad y en su conducta social y profesional.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesorado se siente mal porque está mal concepuado y mal pagado.</li> <li>• Los profesores son autoritarios y distantes (están subidos en la tarima y no se dan cuenta de la realidad).</li> <li>• Sólo le interesan los conocimientos científicos y no se preparan para la realidad.</li> <li>• Los alumnos y el profesorado no se comunican ni se quieren bien.</li> <li>• Los profesores son violentos y reciben violencia.</li> <li>• Cometan errores y hasta delitos impropios de lo que se espera socialmente de ellos.</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Loscertales, 1999, p. 40 y 41

Los resultados de Ortiz (2010), confirman que los medios de comunicación pueden inducir a una representación positiva o negativa de los profesores a través del contenido que publican y el enfoque proyectado, en este caso, muestra la representación negativa en las notas periodísticas enfocadas a los profesores o al gremio docente, reflejándose en los lectores con respecto a su trabajo, su pensamiento y como personas.

Tabla 2. Representaciones sociales de los maestros

| Sobre su trabajo     | Sobre su pensamiento       |                              | Como personas |                      |
|----------------------|----------------------------|------------------------------|---------------|----------------------|
| Vagos                | Mercaderes de la educación | Sindicalistas extorsionistas | Ladrones      | Faltos de escrúpulos |
| Irresponsables       | Proselitistas              | Manipuladores                | Hampones      | Ingenuos             |
| Parásitos            | Sin norte                  | Utilitaristas                | Vividores     | Resentidos           |
| Negligentes          | Revolucionarios            | Proselitistas                | Pirañas       | Brutos               |
| Injustos Maestruchos | Comunistas de izquierda    | Idiotas útiles               | Toma trago    | Mamagallistas        |
| Zánganos             | Subversivos                | Politiqueros                 | Antiéticos    | Borregos             |
| Profersuchos         | Mafiosos                   | Mal pensantes                | Brutos        | Groseros             |
| Profesorcitos        | Perversos                  | Corruptos                    | Miserables    | Indignos             |

Fuente: Ortiz, 2010, p. 12.

Lo anterior contrasta con la autoimagen que tiene el profesorado, quienes se perciben como trabajadores, con vocación, pensadores, responsables, estudiosos creativos, críticos, dedicados, prudentes, humanos y honrados (Ortiz, 2010).

Lamentablemente “es fácil encontrar en los medios de comunicación, una imagen ruinosa —estereotipada— de la realidad de la enseñanza y de la actuación de nuestros profesores... y una acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales” (Esteve, s/a. p. 7).

### ***¡DE PANZAZO!* UNA MIRADA AL DOCUMENTAL**

Como base para el análisis se tomó el documental *¡De panzazo!*, realizado por Mexicanos Primero, quienes se denominan como una organización ciudadana dedicada a mejorar la educación en nuestro país a través de instrumentos para la exigencia y participación, que trabajan por el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes (Mexicanos Primero, s/a). La finalidad que le otorgan al documental es hacer una crítica social acerca del estado que guarda la educación pública en México.

*¡De panzazo!* se realiza en 2012, bajo la dirección de Juan Carlos Rulfo y codirigida por Carlos Loret de Mola, quien narra el documental a través de entrevistas a padres de familia, docentes, alumnos, especialistas, funcionarios y líderes sindicales. Según su página oficial:

Es una película documental hecha para concientizar a la sociedad mexicana acerca del sistema de educación que nuestros hijos viven día a día... refleja la verdad de la educación de nuestro país, además evidencia cómo la sociedad mexicana aprueba sus exámenes escolares... se desarrolló durante tres años en diversos lugares del territorio nacional... llama a todos los mexicanos para generar una concientización y trabajar por una mejor educación al futuro de México (De panzazo, 2012).

El documental de 80 minutos, fue distribuido por Cinépolis y exhibido en febrero de 2012. Inicia con un panorama gris del sistema educativo, mostrando las altas cifras de deserción escolar que existe en México desde nivel básico hasta el posgrado. Para sustentar el problema educativo, se integran las opiniones de especialistas como Denise Dresser<sup>4</sup> y Federico Reyes Heróles,<sup>5</sup> en la trama, se observan distintos momentos escolares, algunos de ellos, grabados por los estudiantes al interior del salón, en el patio y pasillos de la escuela, exponiendo situaciones que surgen en clases o fuera de ella, también se resaltan los problemas que enfrentan muchos de los alumnos para poder asistir a clases y las opiniones que tienen del sistema educativo, de la infraestructura de su escuela, de las instituciones públicas y privadas y, de sus profesores.

Se hace énfasis en el nivel de aprovechamiento educativo que tiene México como parte de la OCDE, quien ocupa el último lugar de los 30 países que lo integran. Subrayan, que de acuerdo a la prueba PISA<sup>6</sup> aplicada a jóvenes de 15 años al terminar la secundaria, la mayoría no entienden lo que leen y que tampoco saben realizar las operaciones matemáticas elementales.<sup>7</sup> Otro aspecto que sobresale es la infraestructura, mostrando la carencia que tienen muchas de las escuelas en México, salones con vidrios rotos, baños en mal estado, entre otros, resalta una telesecundaria que no tiene televisión.

Los docentes son la parte central del documental, asociando en gran medida las distintas problemáticas educativas a este actor, dejando ver los altos índices de reportes de inasistencia que directores hacen de sus maestros, sus actitudes autoritarias, las pedagogías “obsoletas” utilizadas, la falta de preparación adecuada, lo bondado-

---

4 Académica, politóloga y escritora mexicana.

5 Comentarista político y escritor mexicano.

6 Es un examen estandarizado a nivel internacional que evalúa la eficacia de los sistemas educativos a partir de las “competencias y capacidades de los estudiantes para aplicar conocimientos y habilidades en tres áreas del conocimiento: ciencias, lectura y matemáticas” (Fundación Carlos Slim, 2018).

7 Según el documental 7 de cada 10 alumnos no entienden lo que leen. En el área de matemáticas 50.1% están reprobados, el 28.3% aprobaron de panzazo, 20.2% bien y solo el .7% con niveles de excelencia, a lo que se agrega los bajos indicadores alcanzados en lectura.

so de sus sueldos, la ausencia de evaluaciones, los altos porcentajes de docentes comisionados en funciones no académicas y las marchas que realizan, las cuales sirven como preámbulo para hablar de la responsabilidad que han tenido los líderes sindicales y funcionarios de la Secretaría de Educación, minimizando y abriendo la interrogante de la función que tienen los sindicatos para la mejora de la educación en el país con la entrevista que se realiza a Elba Esther Gordillo, Secretaría General del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), centrandó el discurso en dos aspectos: cuántos maestros hay en México y si está de acuerdo con evaluar a los docentes, mostrando que es un dato que ni autoridades educativas, ni el sindicato conocen.

Al final se muestra una visión esperanzadora para el sistema educativo, que será posible con un mayor presupuesto, un mayor número de horas y días en la escuela, con la evaluación docente como mecanismo para seleccionar a los mejores profesionales, además, de evaluar de manera constante el desempeño docente para la permanencia en el sistema. Enfatizan en que es necesario definir las consecuencias para los profesores que reprueben las evaluaciones. Lo anterior puede verse reflejado en las siguientes frases:

Si eres maestro nunca dejes sin clases a tus alumnos, prepáralos y exige que gane más dinero el maestro que más enseñe [...] Si eres autoridad educativa promueve que los mejores maestros sean los que den clases, gestiona más horas de escuela y más días de escuela... Si eres representante del sindicato, deja de pensar que la educación es poder, política, elecciones, piensa que la educación son niños, jóvenes, todos somos responsables de la mala educación, pero estamos a tiempo de un futuro [...] sólo la educación de calidad cambia a México. (fragmentos tomados del documental del minuto 1.08:15 al 1.16:38)

La película cierra con las indicaciones del uso de la boleta que fue entregada, la cual contiene tres partes y el mismo número de accio-

nes a realizar; la primera, orientada a exigir a las autoridades una mejor educación, la solicitud debe colocarse en las urnas que fueron colocadas en el lobby de espera de los cines; la segunda, es una propuesta relacionada en la mejora de las escuelas, donde padres de familia y alumnos interactúan y debe entregarla al director o profesor de la institución educativa y; la tercera, encaminada a un proyecto personal de actividad en pro de una educación, que se queda en posesión de la persona como parte del compromiso asumido con la educación (González, 2012).

### LA IMAGEN DEL DOCENTE EN EL DOCUMENTAL *¡DE PANAZO!*

El análisis se realizó a partir de las aportaciones de Ortiz sobre tres aspectos de las representaciones sociales de los maestros y su autoimagen en medios de comunicación: su trabajo, como persona y pensamiento-ideología. En la siguiente tabla se pueden localizar los rasgos que se observaron.

| Sobre su trabajo          |  | Como persona  | Sobre su pensamiento                      |
|---------------------------|--|---|---|
| Irresponsables            | Zánganos –evita trabajar–                                      | Vividores   | Corruptos                                 |
| Faltistas                 | Renuentes a los cambios y necesidades externas de las escuelas | Es el encargado de éxito o fracaso de la educación. | Proselitistas- hacia la causa magisterial |
| Sin didáctica y pedagogía | Resistencia a normas, evaluaciones                             | Cuenta con una buena remuneración                   | Una carga para el país                    |
| Incumplidos               |  |   | Sindicalistas                             |

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la representación que se exhibe del trabajo del docente, uno de los primeros aspectos que sobresale es la asociación

del profesor como el causante de muchos de los problemas educativos en México, reforzando con las estadísticas del bajo nivel de aprovechamiento de los alumnos mexicanos. Lo anterior tiene sentido y se asume socialmente, si tenemos en cuenta, que existe un desgaste social de la imagen docente que inicia en los años setentas del siglo pasado, en donde los medios de comunicación masivos (radio, televisión) muestran una visión conflictiva de los docentes a la sociedad, convirtiendo en “problemas educativos todos aquellos conflictos sociales y políticos que van surgiendo, sin que los responsables de la política educativa hayan intervenido a su favor, salvo en contadas excepciones” (Civita, 2005, p. 229).

Por otra parte, *¡De panzazo!*, proyecta un mal desempeño docente (ver Tabla 3), con calificativos que sobresalen como irresponsables, faltistas, incumplidos en sus labores y resistentes a seguir las normas, a través de las imágenes que se presentan de las marchas en las que participan, los reportes de directivos sobre las constantes faltas de los docentes y las grabaciones de los alumnos de no tener clases, mostrando una visión sesgada del problema, ya que en muchos de los casos la ausencia del profesor se debe a que las autoridades no autorizan las plazas vacantes en tiempo.

Respecto a su desempeño dentro del aula, se le tacha de renuentes a los cambios y a las necesidades externas de la escuela; sin didáctica ni pedagogía, tal es el caso de la clase que está impartiendo una profesora que lee un texto a sus alumnos del libro, haciendo ver que son prácticas pedagógicas tradicionalistas, una más, la grabación que hacen los alumnos de una docente que se muestra autoritaria, inflexible y sin empatía a la situación del estudiantado, reforzando de esta manera, una imagen negativa del docente.

En el guion se hace énfasis en la necesidad de evaluación de los profesores, “solo los mejor evaluados deben impartir clases”, este aspecto se liga como mecanismo para garantizar la calidad educativa. Entre los hechos que sobresalen del film están las estrategias de mercado que se utilizan, proyectándose en uno de los principales cines del país, dando cobertura prácticamente a todo el territorio

nacional; el bajo costo del boleto y las urnas que se colocan en las salas de cine, todo ello, en la antesala de la puesta en marcha de una reforma educativa en México, cuyo punto nodal era implementar la evaluación docente, para el ingreso, la permanencia y promoción.

De la proyección del profesor como persona, resalta la imagen de estar bien remunerados, incluso se hace énfasis en que gran parte del presupuesto educativo se va en pagar la nómina magisterial, sin embargo, la inversión no es retribuida, ya que los resultados educativos son muy pobres, es decir, la mayoría de mexicanos están reprobados, encasillando a los maestros como los responsables del éxito o fracaso educativo del alumno, en otras partes de la cinta, se les trata de vividores al proyectar un maestro faltista y que no cumple con su labor educativa.

Por último, se analizó cómo se proyecta al docente con respecto a su *pensamiento e ideología*. *¡De panzazo!* hace énfasis en las acciones proselitistas hacia la causa magisterial, además retoma la postura sindical, exponiendo algunas lagunas en su actuar al no tener conocimiento del número de maestros que trabajan en el sistema educativo, en tanto, calificándolos como corruptos, a lo que se suma la renuencia de su líder para integrarse a la evaluación docente; a través de “un montaje paralelo que va de la SEP (Secretaría de Educación Pública) al SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), del SNTE a la SEP, como un juego de voleibol” (De la Paz, 2012, p. 58), por otra parte, se hace visible la existencia de dos sindicatos, como una fisura que existe en la colectividad docente. Su lucha magisterial con marchas, plantones y tomas, muestra una imagen negativa de su causa, que genera daños a los alumnos por que pierden clases, además, la afectación a la ciudadanía cuando toman calles o casetas de peaje, “sólo para su beneficio”, calificándose como una carga para el país por los altos costos de la nómina de unos sujetos que no cumplen con su labor.

Aunque al final de la cinta se muestra un valor al trabajo docente y se le da un peso importante para la transformación educativa, todas las acciones anteriores refuerzan los estereotipos negativos que durante los últimos años se han formado con respecto al magisterio.

## CONCLUSIONES

*¡De Panzazo!* abre la discusión sobre la importancia de analizar un film no solo en el contexto del contenido que proyecta, sino en las circunstancias, sociales y políticas que rodean su producción, las intencionalidades y, la función que se busca generar en el espectador. Cuando hablamos del contenido, no podemos negar que se muestran algunas problemáticas educativas existentes en el país y que es importante generar políticas públicas que abonen a mejorar los malos indicadores que posee México a nivel mundial.

Pero, cuando analizamos las circunstancias políticas, así como los agentes involucrados, se hace visible una intención política que abre el cuestionamiento sobre cuál es en realidad la finalidad del film que pregona entre sus objetivos “mejorar la calidad de la educación”, ya que es producida por Mexicanos Primero, Asociación fundada por Claudio X. González (creador de Fundación Televisa) y protagonizada por Carlos Loret de Mola periodista de esta misma empresa (De la Paz, 2012), a lo anterior, habrá que sumar la acción del voto en las casillas de los cines y los bajos costos de las entradas, todo ello englobado en la antesala de la puesta en marcha de una reforma educativa en México, cuyo objetivo central fue reglamentar la evaluación docente, para el ingreso, la permanencia y promoción.

En este sentido, podemos decir que la hipótesis inicial que se planteó se confirma y se hace visible en los distintos argumentos desarrollados a lo largo del documental, mostrando una imagen negativa del profesorado, con situaciones académicas y del contexto educativo desfavorables y sesgadas que dejan de lado elementos culturales, económicos y políticos importantes que han influido a lo largo de los años para que la situación educativa del país se encuentre en estas circunstancias.

El problema es, que al mermar la autoridad del docente y el grave desprestigio social que existe, nos enfrentamos a navegar en un barco sin timón, que está ampliando la crisis que enfrenta el sistema

educativo, no solo por los presupuestos reducidos, o por la falta de equipo, o personal, sino ante la falta de respeto de padres de familia y alumnos, situación que las autoridades deben tomar en cuenta para mejorar los indicadores educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Civila, C. (2005). La imagen social del profesorado en la prensa. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. Vol. 17, pp. 227-254.
- De la Paz, A. (2012). ¡De Panzazo! no es otra película de Juan Carlos Rulfo. *La Colmena*. Núm. 74, pp. 57-62.
- De panzazo (2012). *¡De panzazo!* Recuperado de: <http://depanzazo.mx/>. Fecha de consulta 31 de marzo 2020.
- Diccionario de Español Mexicano (DEM) (2020). Definición de estereotipo. Recuperado de: <https://dem.colmex.mx/Ver/estereotipo> Fecha de consulta: 25 de abril de 2020.
- Esteve, J. (s/a) La imagen social de los profesores. Obtenido de: [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w\\_cea/pdfs/Jornadas/10%20a\\_05%20E.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Jornadas/10%20a_05%20E.pdf) Fecha de consulta 31 de marzo 2020.
- Fundación Carlos Slim (2018). ¿Qué es la prueba PISA y por qué familiarizarnos con ella? Obtenido de: <https://pruebat.org/Inicio/ConSesion/Breves/verBreve/615-que-es-la-prueba-pisa-y-por-que-familiarizarnos-con-ella> Fecha de consulta: 28 de abril de 2020.
- González, A (2012). Educación, cine y BTL, Informa BTL. Obtenido de: <https://www.informabtl.com/educacion-cine-y-btl/> Fecha de consulta 21 de marzo 2020.

- Ibarra, S. (s.a.). El maestro en el cine mexicano. Recuperado de: [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_47/nr\\_504/a\\_6925/6925.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_504/a_6925/6925.html) , fecha de consulta: 20 de noviembre de 2019.
- Loscertales, F. (1999). Estereotipos y valores de los profesores en el cine. *Comunicar*. Núm 12, pp. 37-45.
- Loscertales, F. (2014). La imagen de las profesoras a través del cine. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 6, Núm. 1, pp. 159-166.
- Mexicanos Primero (s/a). Quiénes somos. Obtenido de: <https://www.mexicanosprimero.org/quienes-somos>. Fecha de consulta 22 de noviembre de 2019.
- Ortiz, E. (2010). Medios de comunicación y representaciones sociales. Los maestros: su imagen y autoimagen. *Opción*, vol. 26, núm. 62, pp. 9-26.

## LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO: VIAJES, ETNOLOGÍA Y CINE

Ester Bautista Botello<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN

**E**l *abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, Colombia, 2015) es un texto fílmico inspirado en los diarios de los primeros exploradores que recorrieron la Amazonía Colombiana, Theodor Koch-Grünberg y Richard Evan Schultes. El recorrido será el elemento central del análisis a partir de la propuesta de Francesco Careri en la que este concepto se entiende en tres acepciones: el recorrido como acción de andar, como objeto arquitectónico y como estructura narrativa (2002, p. 25). En este caso, se narran los viajes de los dos científicos que con cuarenta años de diferencia, recorren el Amazonas en busca de Karamakate —un Chamán Amazónico, último sobreviviente de su tribu— para que les enseñe los usos de una planta sagrada que podría curar sus males.

*El abrazo de la serpiente* (2015), tercer largometraje de Giro Guerra, propone una recreación de dos diarios de viaje. El primero firmado por el etnólogo alemán Theodor Koch-Grünberg (1872-1924 —Brasil—) y el segundo por el biólogo Richard Evans Schultes (1915-2001 —estadounidense etnobotánico—). Ambas narrativas de viaje son mostradas de manera simultánea. En ambas aparecerá el indígena Karamakate y la selva como único lazo entre los relatos. Es importante señalar que el artículo explorará las estrategias

---

<sup>1</sup> Ph.D. en King's College, Profesora-Investigadora Universidad Autónoma de Querétaro.

narrativas, estéticas y formales desplegadas en una película que se construye a partir de los diarios de viaje.

#### APUNTES PRELIMINARES

*El abrazo de la serpiente* es una coproducción entre Colombia, Venezuela y Argentina. Dividida en dos líneas temporales, la película cuenta la historia de Karamakate, el último de los Cohiuanos — pueblo nómada en la selva del Vaupés—. Él será el guía de Theodor en la narrativa primera y, posteriormente, de Evan Schultes (Brionne Davis) quien ha leído y estudiado los diarios de Theodor y está en busca de la cura que Karamakate le había ofrecido a Theodor 34 años antes: la Yakruna.

Ciro Guerra, director de la película, ha dirigido otros dos largometrajes: *Los viajes del viento* (2009) y *La sombra del caminante* (2004). Guerra “comenzó a escribir el guion tras leer los diarios de dos de los primeros exploradores que se aventuraron a recorrerla, Theodor Koch-Grunberg y Richard Evans Schultes” según Laura Libreros en artículo publicado en el periódico El País. En esa entrevista, Ciro Guerra dice que estos exploradores de Occidente “se refirieron a los indígenas como seres humanos. Los naturalistas del Siglo XVIII los describían como si hablaran del tapiro o la danta. Ellos, en cambio, le dieron importancia al pensamiento indígena. [...]La película está inspirada en las fotografías que ilustran esos diarios. Al verlas, sientes que estás frente a un mundo extinguido. Comencé a viajar a la zona, visitar a las comunidades e iniciar la exploración del terreno. Y lo que hallé en esos viajes fue un relato, la historia amazónica de Colombia que nunca ha sido lo suficientemente conocida”.

El análisis de la película puede abordarse desde diferentes ángulos y desde las posibilidades que ofrece el análisis cinematográfico. En este caso en particular, se abordará como un producto cultural. Elisenda Ardèvol y Nora Muntañola señalan que “el trabajo sobre fotografía, cine y video como productos culturales se ha focaliza-

do en un campo de estudio conocido como la antropología visual” (2004, p. 15). El trabajo de antropólogos, etnólogos y otros colegas de las disciplinas de las Ciencias Sociales tendría cabida en esta clasificación. Más adelante señalan que “el valor de las fotografías etnográficas radica en el conocimiento que el etnógrafo genera a partir del estudio, producción y análisis de estas fotografías en el conjunto de muchas otras, en el contexto de su trabajo de campo y de su conocimiento de la sociedad que estudia.” (p. 18) “El valor de la fotografía etnográfica no está, pues, en el hecho de que sea una reproducción fiel de la realidad, un documento histórico o un registro objetivo. El valor etnográfico no es una propiedad del objeto, sino el producto de una relación entre el investigador, lo que se investiga y sus mediaciones técnicas.” (p. 18)

Cristina Propios Yusta en “Cine y vídeo indígena: ¿hacia una comunicación alternativa?” señala que el concepto de lo “índigena” ha sido construido durante siglos dependiendo del contexto político, social y económico, y reforzada a través de las imágenes que tanto pintores, en los primeros años de la colonización de América, como fotógrafos y cineastas desde principios del siglo xx, nos han mostrado a lo largo de la historia” (2004, p. 318). Blai Guarné en “Imágenes de la diferencia. Alteridad, discurso y representación” explora cómo y en qué sentido se puede considerar “la alteridad una construcción social y cultural que surge de la necesidad de ordenar la realidad en entidades conocidas y desconocidas, en presencias seguras y sospechosas” (p. 52). Guarné, más adelante, afirma que “Nominar es un ejercicio de poder. La definición del otro y de uno mismo configuran el retrato de un mundo persuadido hasta el extremo por la poética de una clasificación racional, lógica, que denomina *desorden* a los órdenes alternativos y *caos* a todo lo que se le escapa” (p. 69).

Mercedes Blanco hace un recorrido por el concepto de etnografía para poder mostrar los orígenes de la auto etnografía. En su trabajo señala que “uno de los elementos indispensables en las viejas definiciones de etnografía era el interés por dar cuenta de lo ‘muy

diferente', de 'los otros' [...]; se pensaba siempre en lugares "exóticos" o lejanos (respecto al lugar donde habitaban los académicos generalmente hombres, blancos y de países desarrollados)." (2012, p. 53). Sin embargo, Blanco considera que esta percepción de la etnografía ha cambiado mucho a lo largo del siglo xx y durante la primera parte del siglo xxi.

Marc Augé en "Antropología y Literatura" —sección que forma parte de un texto auto biográfico titulado *La vida en doble. Etnología, viaje, escritura* (2012)— reflexiona sobre la relevancia de escribir un diario. Desde su punto de vista, "el etnólogo también aspira a comunicar mediante la escritura "eso que vive" (p. 134). No solamente transcribirá los estados de ánimo, sino se tiene que pensar que "entre el momento en que observa y el momento en que transmite, hay varias etapas intermedias" (p. 134). "La materia prima" (Augé, 2012, p. 137) es el elemento común que une a la antropología y a la literatura ya que "las antropologías locales tratan sobre el cuerpo; sobre sus manifestaciones; sobre las influencias que ejerce y de las que es objeto; sobre la diferencia entre los sexos, entre la memoria y el olvido; sobre las relaciones entre los vivos y los muertos; sobre el nacimiento; sobre la herencia y la filiación; sobre las reglas de transmisión o los modos de nombrar... En síntesis, sobre todo lo que trata la literatura en novelas o poesías" (2012, p. 137). Y para reafirmar esta idea, Augé considera que "el vocabulario de la etnología surge naturalmente en la pluma de Proust. Algunas de sus páginas más célebres podrían figurar junto a las palabras clave de los capítulos más clásicos de una monografía: posesión, lugar, nombre" (2012, p. 138).

## EL VIAJE Y LA MIRADA

La película inicia con un fragmento tomado del diario de Theodor von Martius —alemán, botánico y explorador— (Amazonas, 1909):

No me es posible saber si ya la infinita selva ha iniciado en mí el proceso que ha llevado a tantos otros a la locura total

e irremediable. Si es el caso, sólo me queda disculparme y pedir tu comprensión, ya que el despliegue que presencié durante esas encantadas horas fue tal que me parece imposible describirlo en un lenguaje que haga entender a otros su belleza y esplendor; sólo sé que cuando regresé, ya me había convertido en otro hombre.

Es relevante este fragmento de diario por varias razones. Antes de continuar con ellas, considero pertinente la definición de diario escrito de Lejeune: “es una serie de huellas fechadas [...] es un manuscrito y una huella personal, es, antes que nada, una práctica de escritura y solo después, con la publicación, se convertirá en una obra” (2012, p. 86). ¿Qué huellas se encuentran en el diario de Theodor von Martius? En primer lugar, los hitos de tiempo lugar: 1909, Amazonas. Posteriormente, la narrativa constante de los viajeros europeos sobre los efectos que la selva tenía en los viajeros. En el cine que cuenta historias de las culturas nativas del Amazonas, los protagonistas se vuelven locos tal como sucede en *Aguirre, la cólera de Dios* (Werner Herzog, 1972) o *Fitzcarraldo* (Werner Herzog, 1982). Así como el momento de la llegada es importante en la literatura de viajes y en la etnografía, el retorno es también un elemento fundamental para la estructura clásica del viaje del héroe. En el caso de Theodor von Martius escribe que su viaje por el Amazonas lo ha transformado en otro hombre.

Después de ese fragmento de texto que el espectador observa durante algunos segundos, hay un fundido en negro y aparece la imagen de agua que corre, que fluye. Hay un movimiento de cámara que va cruzando ese río Amazonas y nos muestra el cuerpo de Karamakate —joven—. Serán casi nueve minutos que funcionan como un preámbulo donde se establece uno de los nudos de la película: la llegada del explorador ayudado por un indígena a tierras donde solamente habita Karamakate quien se niega a sanar al explorador hasta que éste dice que los cohiuanos —pueblo de Karamakate— sigue existiendo. Karamakate dice al otro indígena:

No soy como tú. No ayudo a los blancos. El indígena responde: Él es un hombre sabio que vino a aprender. El explorador trae un collar que Karamate reconoce y le pregunta que de dónde lo ha sacado. El hombre blanco responde: Fue un regalo de un chamán cohiano. Afirma que todavía existen los cohianos que se fueron por el río Yari. El yakruna es la planta que lo puede salvar. Y ésta, no está. Así que los tres emprenderán la búsqueda de ese pueblo que según Karamakate ya no existe.

De esta manera, inicia el viaje de estos tres hombres a lo largo del río Amazonas. Y también se presenta los elementos claves para la construcción de un relato: la llegada de un “extranjero” y la realización de un viaje. Francesco Careri considera que “En la base del viaje hay un deseo de mutación existencial. Viajar es la expiación de una culpa, una iniciación, un acrecentamiento cultural, una experiencia.” (p. 40) Con ello, el recorrido/ el relato se convirtió en un género literario relacionado con el viaje, con la descripción y con la representación del espacio (p. 66). En ese viaje que emprenden, Theodor Von Martius, el etnólogo alemán, lleva su diario de campo que “daría origen a toda una narrativa tanto científica como aventurera” (p. 455) señala Marín Baena. Pero Theodor Von Martius llevará a Alemania una mirada sobre los habitantes del Amazonas. Es importante señalar que la película se inspira en las fotografías de Theodor Von Grunberg —etnólogo alemán— y Richard Evans Shultes —etnobotánico estadounidense— para recrear algunos escenarios y representación de los indígenas. Sin embargo no solamente se utilizan las imágenes para el proceso de producción del texto filmico, sino que también la fotografía se insertará en la narrativa de la película cuando Theodor Von Martius toma una fotografía a Karamakate. Esa escena representa el encuentro entre dos culturas y cuestiona los modos de ver al indígena desde una mirada eurocentrista. Gisela Cánepa reflexiona sobre la imagen como un artefacto cultural que interviene y edita la realidad. Cánepa señala que “las imágenes no simplemente reflejan la realidad, sino que son constitutivas de estas en el sentido que moldean la mirada, constru-

yen el sujeto que mira y su consumo da lugar a la asignación de un valor, a interpretaciones, a sentidos de identificación y a apropiaciones” (p. 187-188). Elisenda Ardèvol y Nora Muntañola cuestionan:

En vez de preguntarnos si la fotografía es un registro fiel de la realidad externa o un medio de expresión de una subjetividad interior, debemos preguntarnos si la fotografía, el cine, el video o la imagen digital introducen una forma distinta de conocer, de aproximarnos a los fenómenos sociales, si modifica nuestra mirada y la misma forma de hacer nuestra investigación (p. 19).

Al final de la película, el espectador puede ver algunas de las fotografías de Theodor Von Grunberg. Esto puede permitir tener un acercamiento etnográfico al texto fílmico. Las fotografías se convirtieron en un archivo clave para la memoria histórica.

En el viaje que Teo y Karamakate emprenden por el Amazonas, se detendrán en algunos lugares como la Misión capuchina de San Antonio de Padua en la región Vaupés. Esta secuencia narra el rol político y religioso que tuvieron los misioneros en la colonización de los habitantes del Amazonas. En esa Misión capuchina a la que llegan Teo y Karamakate se encontrarán con un misionero que está cargo de unos niños indígenas que no deben hablar su idioma y que serán castigados por comer algunos frutos silvestres que Karamakate les dijo que podían probar. Él hablará con los niños en su lengua y les contará sobre sus antepasados y les enseñará de los beneficios de algunas plantas así como de los rituales conectados con las mismas. El texto fílmico va develando una representación de un indígena que habla en su idioma y que tiene el conocimiento botánico y místico del entorno en el que vive. El discurso del etnólogo alemán se desdibuja cuando Karamakate enseña a los niños el nombre de las plantas en su idioma y no con los nombres que el etnólogo iba anotando en su diario.

La segunda historia que se narra en *El abrazo de la serpiente* se desarrolla 40 años después. Evan —al igual que Theodor Von Mar-

tius— llega al lugar donde vive Karamakate. Las historias comienzan a partir de la llegada de esos extranjeros. Si la fotografía fue el elemento tecnológico desde el que se miraba al indígena, en la historia con Evan se recurrirá a la música. Evan lleva un gramófono como parte de su equipaje para su viaje por el Amazonas y decide escuchar *La creación de Haydn* mientras le comenta a Karamakate que esa música lo acompaña en la soledad y que lo devuelve a su tierra, a sus ancestros. Esa música completamente alejada del universo sonoro de la selva señala el mundo distante del que proviene Evan.

Los viajes de Theodor y Evan conforman la estructura narrativa de la película. Esos viajes permiten trazar las líneas del relato que van siguiendo las fuentes del Amazonas. El final de la película no deja de ser muy elocuente cuando Karamakate y Evan llegan a su destino final: los cerros de Mavecure en donde encuentran la última flor de la *yakruna* que ha logrado sobrevivir y con ello pareciera que Karamakate logra recuperar su memoria y su conocimiento de los usos medicinales de esa planta. Karamakate prepara el *caapi* y se lo da a Evan quien entrará en estado alucinógeno y comienza su viaje interior y que fílmicamente se representará con un recorrido aéreo a lo largo del Amazonas. En este momento es cuando Evan recibe “el abrazo de la serpiente”, escena que permite recrear y volver a contar el mito amazónico de la creación a partir de una anaconda. Carlos Satizábal señala:

que la anaconda descendió de la Vía Láctea “en su canoa de estrellas” y el padre sol, clavó su vara en los agujeros de la roca. Y la vara no dio sombra y el mundo femenino del río y de la selva se unió con el cielo del sol masculino por el rayo de luz que descendió por la vara. Y la intención amarilla del padre sol se unió a la madre selva-río y la fecundó, y nació la primera gente (p. 62).

La Anaconda fue transformada en río y los descendientes pueden comunicarse con sus dioses mediante el uso adecuado de las plantas

sagradas como la *yakruna*. La serpiente desciende y abraza al que ha decidido emprender ese viaje que conlleva un cambio, una transformación.

Una transformación que se da a diferentes niveles. Karamakate cambió a lo largo de los años y adquirió experiencia en sus viajes por el Amazonas. A través de sus ojos y sus relatos se logra tener una historia diferente a la que se ha contado. La mirada es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante. Lo que sabemos o lo que creemos afecta el modo en que vemos las cosas. La película permite también establecer diálogos entre diversas disciplinas como la literatura, la etnografía, la fotografía y la música. Con ello, podemos trazar otras rutas diversas para reflexionar sobre los distintos modos de representar al otro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ardèvol Piera, E. y Nora Muntañola (Coords). (2004) “Visualidad y mirada. El análisis cultural de la imagen” en *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona, UOC.
- Augé, M. (2012). *La vida en doble. Etnología, viaje y escritura*. Argentina: Paidós.
- Blanco, M. (2012). “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos.” en *Andamios. Revista de Investigación Social*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62824428004>
- Cánepa, G. (2013). Imágenes del mundo, imágenes en el mundo: del archivo a los repertorios visuales. *Poliantea*, IX (16), pp. 179-207.
- Careri, F. (2002). *El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Guarné, B. (2004) “Imágenes de la diferencia. Alteridad, discurso y representación” en Ardèvol Piera, E. y Nora Muntañola (Coords). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona, UOC. pp. 47-127
- Proimágenes Colombia. Perfil de Ciro Guerra. Recuperado de: [http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine\\_colombiano/perfiles/perfil\\_persona.php?id\\_perfil=3615](http://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/perfiles/perfil_persona.php?id_perfil=3615)

- Lejeune, P. (2012). “De la autobiografía al diario: historia de una deriva”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*. 28.1. 82-88.
- Libreros, L. (2015) “El abrazo de la serpiente en voz de Ciro Guerra”. 14 enero. <http://www.elpais.com.co/elpais/cultura/noticias/abrazo-serpiente-ciro-voz-ciro-guerra>
- Marín Baena, R. (2016). Abrasándonos en el Abrazo de la Serpiente. Esbozo ensayístico acerca de la película colombiana "El Abrazo de la Serpiente", dirigida por Ciro Guerra. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 460-464. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190065862016000100019&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S190065862016000100019&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Propios Yusta, C. (2004) “Cine y vídeo indígena: ¿hacia una comunicación alternativa? en Ardèvol Piera, E. y Nora Muntañola (Coords). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona, UOC. pp. 316-338
- Satizábal, C. (2016). “El abrazo de la serpiente o la poesía del viaje sagrado”. *Fuera de Campo*. Vol. 1, No. 1 (2016): 53-65.

## FILMOGRAFÍA

- Guerra, C. (2015). *El abrazo de la serpiente*. Colombia. 125 min.

## APROXIMACIONES CINEMATOGRAFICAS AL BUEN SALVAJE. IMAGINARIOS, HISTORIAS Y SU CRÍTICA

Juan Ramón Ríos Trejo<sup>1</sup>

Daniele Cargnelutti<sup>2</sup>

### INTRODUCCIÓN

**E**l concepto que ha motivado nuestras indagaciones que combinan el cine y la historia es, al mismo tiempo, uno de los conceptos que más recurrentemente aparece en los discursos históricos-imaginarios que abordan la temática de la colonia y de la civilización; estamos hablando del *buen salvaje*. La explicación de por qué esta idea aparece cuando el pensamiento se adentra en los ámbitos de la invasiones y los despojos violentos de la soberanía de unos a manos de otros es efectivamente coherente si recordamos que el salvaje ha ocupado, al menos en términos de fantasmagorías, un espacio muy cercano y próximo al que originariamente ocupaba el bárbaro en tiempos de la antigüedad clásica, como un instrumento de justificación *ideológica* de los discursos de odio y desacreditación de los grandes centros de poder.<sup>3</sup> Sin entrar en los detalles de esta genealogía, dado que no es

1 Estudiante de la licenciatura en humanidades y producción de imágenes, Universidad Autónoma de Querétaro.

2 Maestro en filosofía, Universidad Autónoma de Querétaro / Universidad de Guanajuato.

3 Citaremos, para estos efectos, dos textos que pueden ser emblemáticos al respecto, uno desde el frente de la ficción y otro de la no ficción. Esquilo, en su tragedia *Los persas* utiliza la palabra para referirse a las tierras —no griegas— de origen de una mujer indómita, que no acepta la sumisión y provoca la muerte de uno de los hijos de la reina Atosa (Aesch. Pers. 185-190) o para hablar de lenguas “con múltiples tonos, lúgubres, de triste sonido” (Aesch. Pers. 635-640). Por otro lado, Herodoto, en su el primer libro de las *Investigaciones* dice lo siguiente: “justamente por ello me da la impresión de que ningún pueblo pelásgico, mientras fue bárbaro, hizo nunca grandes progresos” (HDT. 58).

lo que primordialmente nos ocupa, debemos señalar que el *lenguaje* —la capacidad de habla, ¿o la casa del ser?— ha siempre jugado un papel central en la distinción entre lo *uno* y lo *otro*. El bárbaro, el salvaje o, finalmente, el primitivo se piensa como un habitante del terreno en el que la palabra tropieza y rueda colina abajo hacia los oscuros abismos en forma de balbucesos. Nuestra exposición ha decidido retomar la discusión sobre el *buen salvaje* porque hemos descubierto ahí la oportunidad de fundir el pensamiento crítico y el cine en un gesto que, como dirían *los tercios compas*, atenta contra la hidra capitalista.

Para esto, hemos pensado dividir el capítulo en tres pequeñas partes. Comenzaremos hablando, brevemente, de cómo la forma, que hemos denominado prejuiciada, del concepto de buen salvaje tiene una doble dimensión: mientras que por una parte pareciera hacer una apología del elevado carácter moral de los no-civilizados, al mismo tiempo esconde en su propia formulación la justificación de la conquista de lo indómito. En segundo lugar, trataremos de demostrar el fundamento de por qué esta forma debe ser entendida como prejuicio y, por lo tanto, falsedad y tergiversación del concepto en su genealogía, el cual, al contrario de lo señalado en los discursos pertenecientes a las orbes de poder, contiene una alta dosis de potencia transgresora. En último lugar, habiendo tendido las bases para la observación, se ofrecerá un recorrido por algunos documentos fílmicos que ejecutan con total maestría el gesto crítico de aproximación a lo bárbaro. De esta manera cabe recalcar que lo aquí comentado no se desempeña como suele hacerse en los terrenos del estudio de las imágenes: partiendo del concepto teórico para llegar al final a la comprensión del filme; por el contrario, los filmes aquí comentados son los que han posibilitado a cada paso nuestro pensamiento, borrando los finos límites entre imagen y signo.<sup>4</sup>

---

4 En su texto *Dialéctica de la Ilustración*, Horkheimer y Adorno plantean que a raíz del pensamiento ilustrado se zanja una separación entre intuición y concepto; entre imagen y signo. También afirman que los intentos del pensamiento de saldar la separación que no realizan una crítica fundamental a esta estructura son vanos (Horkheimer y Adorno, 2009, pp. 72-74). De ahí que consideramos que nuestro devenir en el presente artículo atenta contra esta separación al no pensar que la intuición fílmica se encuentre subordinada a los conceptos filosóficos.

## I. EL BUEN SALVAJE DESDE LA ÉTICA DE LA DOMINACIÓN

Partamos, entonces, por la primera intención: el desentrañamiento del contenido arbitrariamente asignado al buen salvaje. La marcha debe iniciar por desmentir la falsa atribución autoral del concepto a Rousseau —que hasta la fecha se escucha repetir en coloquios humanistas de diversas índoles—. Si bien es cierto que en textos como el *Emilio, o sobre la Educación* (2015) o el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (2018) es posible encontrar las ideas que delimitarían la interpretación según la cual el ser humano sería bueno por naturaleza y encontraría en la sociedad el origen de la corrupción de su bondad; es importante aclarar que el autor francés en cuestión jamás utiliza la formulación y que las similitudes con el uso de este concepto que han hecho otros autores hasta ahí llegan.

Asimismo, como parte de este prejuicio, hemos considerado también aquellos imaginarios que, aunados a la bondad natural, han depositado en los relatos de conquista y dominación una especie de solidaridad implícita y silenciosa por parte de los dominados al reconocer el estatuto superior de la civilización a la cual eran sometidos. Recordemos que, con el agravamiento que supuso el colonialismo para con los discursos de dominación, un bárbaro era también un ser amable y bien educado que, antes de romper con *la ética universal*, se quitaría el sombrero y aceptaría de buena gana a sus invasores.

Para dotar de un sustento escrito a esta afirmación, es posible dirigir nuestra atención al breve apostólico *Inter caetera* firmado por el papa Alejandro VI en mayo de 1493, en la cual pedimos prestar particular atención a las frases resaltadas:

Éstos, navegando por el mar océano con extrema diligencia y con el auxilio divino hacia occidente, o hacia los indios, como se suele decir, encontraron ciertas islas lejanísimas y también tierras firmes que hasta ahora no habían sido en-

contradas por ningún otro, en las cuales vive una inmensa cantidad de gente que según *se afirma van desnudos y no comen carne* y que —según pueden opinar vuestros enviados— *creen que en los cielos existe un solo Dios creador, y parecen suficientemente aptos para abrazar la fe católica* y para ser imbuidos en las buenas costumbres, y se tiene la esperanza de que si se los instruye *se introduciría fácilmente en dichas islas y tierras el Nombre de Nuestro Señor Jesucristo*. (citado en Remeseiro Fernández, 2004, p. 5; énfasis añadido).

Es inevitable que, al leer estas palabras, no resuenen los recientes ecos de voces que se han elevado con indignación ante la petición de perdón del presidente mexicano Andrés Manuel López Obrador no por su visión maniqueísta de la historia, ni por su moralización de la misma (ambas cuestiones que también merecen ser ardua y enérgicamente criticadas); sino porque, y aquí parafraseamos palabras muy otras, *quien sabe donde estaríamos si los españoles no nos hubieran introducido en el terreno de la civilización y de la cultura*.<sup>5</sup> Llama la atención de todo esto la presencia transversal de la idea de que las ventajas de la cultura y de la civilización serían tales y tan universales que *incluso en las zonas más salvajes*, donde no se viste ropajes ataviados ni se devora carne de otros animales, se reconoce

5 Con el afán de ilustrar esta postura de la que nos distanciamos radicalmente, deseamos citar algunos fragmentos de las palabras dichas por Mario Vargas Llosa en la inauguración del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española el 27 de marzo de 2019:

Los americanos —todavía América no se llamaba América— no se entendían, y entonces, por eso mismo, se entremataban. América era una torre de Babel cuando llegaron los europeos y estaba, literalmente, bañada en sangre ... México se incorporó al mundo occidental gracias a España ... Siguen viviendo en la edad de piedra ... Con la lengua española llegaron a nuestras costas, y a nuestras montañas y a nuestros desiertos y a nuestras selvas, muchas otras cosas: llegó Grecia, llegó Aristóteles y Platón, y llegó Roma con sus juristas, y llegó el Renacimiento, y llegaron unos valores que son lo mejor de esta cultura occidental de la cual es parte integrante y protagonista central el español: la libertad, los derechos humanos, el derecho de crítica y una consciencia moral que juzga nuestros actos ... Lo que la lengua española hizo de nosotros: ciudadanos de una cultura que introdujo las instituciones más avanzadas y progresistas de la historia, como la democracia, como la libertad.

la superioridad de la ética *desarrollada*. Por lo tanto, la *bondad* de *ese* salvaje sería su capacidad de reconocerse inferior y, por lo tanto, afortunado de recibir la dominación del *avanzado* invasor. Se vuelve así evidente la imposibilidad de que Rousseau sea la fuente de este concepto; si así hubiera sido, el *noble savage* llevaría dentro de sí mismo la dura crítica al progreso que puede leerse en las dos obras del suizo antes citadas.

## II. SALVAJISMO: PRINCIPIOS DE LA TRANSGRESIÓN

Habiendo aclarado lo anterior —el buen salvaje es un concepto concebido por y para el colonialismo— se justifican las sospechas que el uso tradicional-hegemónico de esta formulación despierta en nosotros. Por lo tanto, nos disponemos a bosquejar una crítica por dos frentes. Primero la complicidad del discurso científico con los poderes coloniales en el encubrimiento de sus violencias y, segundo, la posibilidad de proponer una arqueología del buen salvaje que ponga de relieve su potencia transgresora.

Partiendo por el papel de la teoría y del pensamiento, como ya hemos dicho, resulta llamativo la recurrencia con la que se busca atribuir el origen de la formulación *buen salvaje* a Rousseau. Hasta donde nuestras indagaciones nos han llevado, la ascendencia de este concepto debe ser vinculada no al suizo, si no al primer poeta inglés laureado en materia —John Dryden—, quien muere 12 años antes del nacimiento de Rousseau y que, en su *The Conquest of Granada* (*La conquista de Granada*) de 1670-1672, escribía:

Tabla 1. La conquista de Granada (original y traducción)

| Inglés   | Español   |
|--|---|
| But know, that I alone am King of me.<br>I am as free as Nature first made man<br>'Ere the base Laws of servitude began<br>When wild in woods the <i>noble Savage</i> ran. | Pero sábelo, yo solo soy mi propio rey. / Yo soy tan libre como la naturaleza hizo al hombre / antes de que las leyes básicas de la servidumbre empezaran / cuando salvaje en el bosque <i>buen salvaje</i> corría. |

Fuente: elaboración propia a partir de *The Conquest of Granada* (Dryden, 1978, p. 30; énfasis añadido).

De estas palabras se deduce, acerca de las implicaciones del concepto de *buen salvaje*, que su estatuto de nobleza provendría de que su ser natural es, a la vez, un ser previo a la servidumbre. Desde esta posición, haciendo un juego de palabras que se aleja de Kant, no habría que romper las cadenas de la naturaleza: la naturaleza es previa a las cadenas. De este modo, la nobleza salvaje —primitiva tal vez— se remitiría a las capacidades de autarquía y autodeterminación, en dimensiones que no tienen nada que ver con la libertad y la soberanía pensadas desde la modernidad.

Pensamos que este encubrir/omitir el origen verdadero del concepto se juega en la idea de distraer la potencia emancipadora/antieuropocéntrica que contendría. Dicho de otra manera, resulta todo mucho más sospechoso cuando notamos que el artificial tránsito del concepto hacia Rousseau suele estar acompañado por una moralización estéril al convertir la superioridad moral del salvaje en mero puritanismo primigenio, en el mejor de los casos, o deseo del sometimiento del propio pueblo, en el peor.

Esto nos permite saltar a nuestro segundo objetivo en este apartado: la recuperación de los rasgos que hemos nombrado como autárquicos y autodeterminantes como caracteres disruptivos e, incluso, antisistémicos (si es que hemos de ser tímidos y no llamarlos revolucionarios). Para ello, pedimos que se nos acompañe un poco más atrás en el tiempo, donde los *Ensayos* de Michel de Montaigne se constituyen como una auténtica piedra de toque; éste, sin utilizar expresamente la fórmula *buen salvaje*, discurre sobre un grupo de caníbales que, a su criterio, ostentan un criterio moral superior al europeo. Al citar las palabras de los *calibanes*,<sup>6</sup> podemos leer:

expusieron que habían advertido que existían entre nosotros personas llenas y hartas de toda clase de comodidades, mientras sus mitades mendigaban por las puertas, demarcados por el hambre y la pobreza. Y lo que asombraba a

6 Este juego de palabras entre calibanes —como plural del personaje de *La tempestad* (Shakespeare, 2006)— y caníbales —se está citando el ensayo de Montaigne “De los caníbales” (Montaigne, 2011, pp. 153-163)— se origina en lo propuesto por Silvia Federici en *Calibán y la bruja* (2010).

aquellos extranjeros era que esas miradas menesterosas tolerasen tal injusticia y no *asiesen a los otros por el cuello y les quemaran sus casas*. (Montaigne, 2011, p. 163; énfasis añadido)

Es indiscutible que, para Montaigne, ya en 1580, la mirada *no educada por/en la cultura* es capaz de hacer tambalear a todo el aparato político europeo con un par de señalamientos.

De esto, resulta no exagerado afirmar que el rastreo genealógico más común del buen salvaje —del cual nosotros deseamos distanciarnos por completo— cumple una función de dominación: destruye la fuerza emancipatoria que podría guardar dentro al hacer una selección arbitraria e injusta —alineada con el poder colonial— de cuales serían o no esas *nobles* virtudes.

### III. ES AQUÍ QUE EL CINE SALE A NUESTRO RESCATE

Con esto, llegamos al apartado en el cual el recurso a la obra cinematográfica de ciertos autores nos permite constatar la existencia de una crítica a los prejuicios antes discutidos. Obviando algunos de los exponentes más conocidos y referenciales como la multitud de adaptaciones filmicas que han tenido los personajes de Mowgli o Tarzan (escritos originalmente por Rudyard Kipling y Edgar Rice Burroughs respectivamente), así como otros títulos conflictivos en tanto a sus contradicciones internas para con nuestras aproximaciones, de gestos pretendidamente críticos, siendo que tomen parte de una visión de sometimiento colonialista/civilizatorio, de aleccionamiento o de carácter paternalista en sus comentarios respecto a la condición humana (como el par de adaptaciones de *Lord of the Flies* (Peter Brook, 1963; Harry Hook, 1990), *Dances with Wolves* (Kevin Costner, 1990) o *Human Nature* (Michel Gondry, 2001), por mencionar algunos) sin que ello exima por completo al cuerpo general de filmes que exponemos de estar libres de dichas características, pero tampoco que vuelva mutuamente excluyente sus posi-

bilidades de carácter transgresor en algunos de sus apuntes, escenas o secuencias. Dicho esto, la lista está constituida por los siguientes largometrajes: *Robinson Crusoe* (Luis Buñuel, 1954), *Jeder für sich und Gott gegen alle* (Werner Herzog, 1974), *Prospero's Books* (Peter Greenaway, 1991), *The Tempest* (Julie Taymor, 2010), *El abrazo de la serpiente* (Ciro Guerra, 2015); mismos que pasaremos a comentar de manera sucinta.

El primer título, obra dirigida por el español nacionalizado mexicano Luis Buñuel, *Robinson Crusoe* (1954), adaptación de la conocida novela de Daniel Defoe, que cuenta la historia de un comerciante inglés que naufraga y debe ingeniárselas para subsistir en una isla. Representante innegable por su parte literaria de un colonialismo triunfalista, en manos de Buñuel se despliegan varios toques sardónicos e incluso un breve momento de su indisoluble surrealismo. La primera puntada avienta que la catástrofe ocurre luego de un viaje a África para comprar esclavos, como si se tratase de un castigo superior. Sin embargo, las exploraciones más certeras vienen de las interacciones entre el personaje de Crusoe y el de Viernes, a quien el primero le impone ese nombre mientras que a sí mismo se hace llamar *maestro*. En una escena posterior queda de facto que la enseñanza civilizatoria, el transmitir lenguaje/conocimiento, tiene como único propósito hacer una servidumbre más efectiva. Luego la cosa escala a niveles de llana esclavitud. El guión incluso pinta a Crusoe en un cinismo descarado, al mostrarle sugiriendo una relación de amistad inmediatamente después de que éste estableciera un estatus de jerarquía y obediencia.

En la *Jeder für sich und Gott gegen alle* (1974; traducida como *El enigma de Gaspar Hauser*), de Werner Herzog, que se sirve de la historia real de Kaspar Hauser para hacer un sensible lance al vacío, con el realizador en búsqueda de una esencia que encontró en buena manera gracias a la presencia del actor Bruno Schleinstein. Con una pureza palpable que la cámara captura al representar su relación con los animales, su desconocimiento de la violencia, en el conmoverse por una sensación de rechazo generalizado, en el sobrecogimiento

por estar ante una experiencia estética que apenas puede ponerse en palabras pero que arrasa una suerte de geografía corporal, o en el mismo hecho de la incompreensión cultural y teológica.

En la película *The Tempest* (2010; traducida como *La tempestad*) Julie Taymor, de la mano de un guion que toma frases enteras de la obra homónima de Shakespeare, ofrece puntadas con precisión clínica en términos de crítica al colonialismo. Si viramos nuestra atención de Prospera a Calibán, podemos encontrar frases como las siguientes: “You taught me language, and my profit on’t is, I know how to curse. The red plague rid of you for learning me your language!” (20 m 26 s – 20 m 34 s).<sup>7</sup> En este contexto, la denuncia de lenguaje, donde la tradición deposita el *logos* y la cultura, pone en evidencia el rol fundamental que este juega en la dominación y en la aceptación de la dominación; afortunadamente Calibán, como figura de resistencia, afirma a los cuatro vientos: lo único que ha aprendido de él es la capacidad de maldecir a sus esclavizadores.

Finalmente, en *El abrazo de la serpiente* (2015), con dos historias transcurriendo de forma paralela (una en 1909 y la otra en 1940) permiten una perspectiva histórica que nos lleva al territorio amazónico para acompañar a Karamakate, un chamán que emprende un viaje con dos forasteros y científicos, el alemán Theodor Koch-Grünberg y el norteamericano Richard Evans Schultes, en las distintas temporalidades. Hacia el minuto 30, uno de los científicos reclama una brújula alegando que si queda en posesión de una comunidad, estos perderán la habilidad de navegar leyendo los cielos. Haciendo una condescendencia disfrazada de romantizar lo tradicional pero que carga un afán de dominación en la que el hombre blanco decide la impartición del conocimiento.

---

7 Ofrecemos traducción propia del texto: “Me enseñaste el lenguaje, y mi provecho de él es que sé maldecir. La plaga roja caiga sobre ustedes por enseñarme su lenguaje” (20 m 26 s – 20 m 34 s).

## CONCLUSIONES

El salvaje cinematográfico, que en nuestra revisión no se presenta ni como *bueno* —en el sentido moral del término— ni como falto de poderes enunciativos, nos permite esbozar una serie de afirmaciones que implican el replanteamiento crítico del discurso *teórico* del cual nos distanciamos. Mientras que cierta parte de la academia continúa reproduciendo estructuras de poder heredadas de viejos y nuevos colonialismos, la representación filmica del bárbaro, con su puesta en juego de saberes ancestrales y artísticos, implica puntadas que obligan a repensar las asunciones de la civilización.

El lenguaje, enseñado por los autonombrados civilizados, facilita prácticas de explotación y esclavitud —que habitan con sospechosa comodidad en las lenguas occidentales— dado que se encuentra impregnado por las características impositivas de cómo ha sido aprendido. Junto con éste, la capacidad enunciativa de los bárbaros lleva consigo siempre el sello de lo incómodo: las palabras que salen de sus bocas incomodan, evidencian, cuestionan y evocan, tanto que su uso de la palabra puede merecerles juicio o persecución. Asimismo, la sola presencia del salvaje, que comporta historias no historiográficas y tradiciones no tradicionalistas, conlleva finalmente un cuestionamiento de los saberes positivos al mostrar que su auto-asunción universal es falsa y su aparente neutralidad esconde intenciones de destrucción, dominación y control de ese *otro natural*.

Es por eso que sostenemos que el cine, no entendido monolíticamente, si no centrándonos en algunas de sus prácticas más ajenas a la industria cultural, ofrece la posibilidad de ejecutar dos movimientos críticos que reconocemos no como únicos, pero sí como primordiales en la comprensión crítica de la falsa dicotomía entre civilización y barbarie: (a) la disolución de la narrativa ideológica que separa a *unos* y *otros* maniqueamente al tiempo que se justifica la existencia de los primeros por vías de la opresión de los segundos y (b) la toma de postura por la escucha de, como diría Adorno, el

loco, el enfermo, el desviado, el paranoide, el dislocado y, nosotros agregamos, el salvaje y el bárbaro como quienes “dicen la verdad a la cara del poder” (Adorno, 2013, p. 78) para no seguir reproduciendo la historia de los vencedores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (2013). *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Ciudad de México: Akal.
- Allen, L. (Productor) & Hook, H. (Director). (1990). *Lord of the Flies*. USA: Castle Rock Entertainment.
- Bozman, R. (Productor) & Taymor, J. (Directora). (2010). *The Tempest* (Película). mp4. Estados Unidos: Miramax.
- Bregman, A. (Productor) & Gondry, M. (Director). (2001). *Human Nature*. Estados Unidos: Fine Line Features.
- Dacigers, O. (Productor) & Buñuel, L. (Director). (1954). *Robinson Crusoe*. mp4. México: Producciones Tepeyac.
- Dryden, J. (1978). *The works of John Dryden. Plays. The Conquest of Granada. Marriage A-la-Mode. The Assination*. Los Ángeles: University of California Press.
- Eberts, J. (Productor) & Costner, K. (Director). (1990). *Dances with Wolves*. Estados Unidos: Tig Productions.
- Esquilo. (2015). “Los persas”. En *Tragedias*. Madrid: Gredos. pp. 1-50.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gallego, C. (Productora) & Guerra, C. (Director). (2015). *El abrazo de la serpiente*. Colombia: Buffalo Films.

- Herodoto. (2015). “Libro primero: Clio”. En *Historia 1*. Madrid: Gredos. pp. 79-270.
- Herzog, W. (Productor y Director). (1974). *Jeder für sich und Gott gegen alle* (Película). MP4. Alemania: Werner Herzig Filmproduktion.
- Hine, A. (Productor) & Brook, P. (Director). (1963). *Lord of the Flies*. Reino Unido: Two Arts Ltd.
- Horkheimer, M., y Adorno, T. W. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Kasander, K. (Productor) & Greenaway, P. (Director). (1991) *Prospero's Books*. mp4. uk: Allarts.
- Montaigne, M. (2011). “Sobre los caníbales”. En *Ensayos Completos*. Ciudad de México: Porrúa. Pp.
- Remeseiro Fernández, A. (2004). “Bula Inter-Caetera de Alejandro vi (1493) y las consecuencias político-administrativas del descubrimiento de América por parte de Colón en 1492”. En *Archivo de la frontera*. Recuperado de <http://www.archivodelafrontera.com/wp-content/uploads/2011/08/galo12.pdf>
- Rousseau, J. J. (2015). *Emilio o la educación*. Madrid: Gredos.
- Rousseau, J. J. (2018). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Gredos.
- Shakespeare, W. (2006). *The Tempest*. Londres: Yale University Press.
- YouTube. (2019, marzo 29). Inauguración del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gxudqf4r318>

TERCERA PARTE:  
**CINE & GÉNERO**

**VIOLENCIA DE GÉNERO COMO UN EJE TRANSVERSAL  
EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS A PARTIR  
DE LA PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS***

Norma Gutiérrez Hernández,  
Beatriz Marisol García Sandoval  
Elsa Leticia García Argüelles<sup>1</sup>

**INTRODUCCIÓN**

**E**l tema de la violencia de género ha adquirido dimensiones mayúsculas en el mundo. Todos los días, en distintos medios de comunicación se advierten noticias, cifras, denuncias, imágenes, reflexiones, etcétera, a la par que desaprobaciones o, incluso, burlas.

Para muchas personas, la violencia de género no es un problema grave, incluso, se minimiza o rechaza como una problemática de gran envergadura. Lo anterior, entre otros factores, está vinculado con la normalización de las violencias; así como, con la ausencia de su visibilización, conocimiento y reflexión en los contextos educativos, tanto de carácter informal como formal.

En torno a estos últimos, en el que se ubican los centros escolares de distintos niveles educativos, prácticamente la violencia de género se omite como contenido curricular en planes de estudio, pese a que debiera considerarse en aquellas asignaturas que abordan temáticas del orden social. Naturalmente, también debería ser una práctica

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Zacatecas.

cotidiana en términos de conceptualización y deconstrucción, en aras de contribuir a la edificación de una cultura de equidad entre hombres y mujeres. Más aún, la erradicación de la violencia de género debiera ser un eje transversal en todas las currículas de cualquier etapa educativa, a la par de otros, como el cuidado del medio ambiente, el desarrollo sustentable, la inclusión, la perspectiva y equidad de género, los valores, la cultura del deporte, la salud y la alimentación, las competencias socioemocionales, etcétera.

Lo anterior, debido a que son lineamientos centrales de la Agenda 2030.<sup>2</sup> En particular, en este capítulo se hace hincapié en los que corresponden a la prevención y eliminación de la violencia contra las mujeres, a partir de estos tres objetivos específicos:

- Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
- Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
- Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina. (ONU), s/p).

De esta manera, una gran mayoría de las y los agentes educativos ignora este tipo de contenidos, desconoce el enorme daño que día a día se comete contra las niñas, jóvenes y mujeres de nuestro país y el mundo, ignora también qué son los Acuerdos internacionales que México ha signado para contrarrestar esta *epidemia social silen-*

---

2 La Agenda 2030 fue un resolutivo de la Asamblea General de la ONU del 2015. En él se planteó la urgente necesidad de implementar un plan de acción “para el Desarrollo Sostenible...a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia”. La Agenda contempla 17 objetivos, los cuales contienen 169 metas que integran los rubros de economía, sociedad y medio ambiente. Algunos de éstos son: “poner fin a la pobreza en el mundo...erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el crecimiento económico sostenido; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia” (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015, s/p).

*ciosa* —como se le ha considerado— y, sin lugar a dudas, también desde un actuar cotidiano, en mayor o menor medida, los maestros y las maestras contribuyen con la construcción de masculinidades tóxicas o hegemónicas, con prácticas educativas que alimentan la violencia de género; o bien, son personas perpetradoras de este tipo de violencia.<sup>3</sup>

En el caso de los contextos educativos informales —de singular importancia para la socialización de las nuevas generaciones y las ya existentes—, como por ejemplo la familia, las amistades y los medios de comunicación, entre los centrales, en una proporción muy alta están indefensos cognitivamente frente al tema de la violencia de género, como se puede observar todos los días en notas periodísticas o redes virtuales.

En sintonía con lo anterior, existe todavía un panorama peor: en estos lugares de educación informal se comete y perpetúa la violencia de género, tal como lo ha externado la ONU, a propósito del grado extremo de este tipo de violencias, los feminicidios:

el hogar es “el lugar más peligroso” para las mujeres, una afirmación sustentada en que casi el 60% de las 87,000 asesinadas en 2017 en todo el mundo fueron víctimas de un crimen machista cometido por sus parejas, exparejas o familiares hombres en ese lugar. Las conclusiones del Estudio Mundial sobre Homicidio 2019 encargado por la oficina de Naciones Unidas...confirma que el mayor peligro para una mujer no es caminar sola por la noche en un barrio extraño, sino regresar a casa (Jofre, 2019, s/p).

Con base en lo anterior, se puntualiza que en México en el 2020, cada día se registraron más de 10 feminicidios, observándose un ascenso vertiginoso en los últimos cinco años (Sánchez, 1 de enero del 2021).

3 Un ejemplo de esto son los “tendederos”, denuncias públicas que se han visibilizado, sobre todo en el contexto del 8 de marzo en varias instituciones educativas del país, particularmente en el nivel medio y superior, en los que se delatan violencias contra las educandas. Desde el 2018, estos “tendederos” fueron implementados por colectivos feministas como foros de denuncia social en el marco del día internacional de las mujeres, aunque, es importante comentar que el antecedente más remoto en México se ubica en 1978 (González, 2018).

Esta lamentable situación en la República Mexicana y el mundo, se ha intensificado con la reclusión que se tiene desde hace más de un año. Al respecto, Phumzile Mlambo-Ngcuka, Directora Ejecutiva de ONU Mujeres ha declarado que a raíz del confinamiento por COVID-19, ha aumentado otra pandemia en la sombra, la violencia contra las mujeres:

A medida que los países informan sobre la infección y el confinamiento, cada vez son más las líneas de atención y los refugios para la violencia doméstica de todo el mundo que notifican un incremento de llamadas en busca de ayuda...El confinamiento...refuerza el aislamiento de las mujeres que tienen compañeros violentos, separándolas de las personas y los recursos que mejor pueden ayudarlas. Es la situación perfecta para ejercer un comportamiento controlador y violento en el hogar...Incluso antes de que existiera el COVID-19, la violencia doméstica ya era una de las violaciones de los derechos humanos más flagrantes. En los últimos 12 meses, 243 millones de mujeres y niñas... de todo el mundo han sufrido violencia sexual o física por parte de un compañero sentimental. Y, con el avance de la pandemia por COVID-19, es probable que esta cifra crezca con múltiples efectos en el bienestar de las mujeres, su salud sexual y reproductiva, su salud mental y su capacidad de liderar la recuperación de nuestras sociedades y economías, y de participar en ella (Mlambo-Ngcuka, 2020, s/p.).

En este tenor, ¿cómo y qué hacer frente a la violencia de género? ¿Cómo lograr concientizar a la sociedad frente a esta extendida y lamentable problemática? La tarea es ingente, pero de carácter social, por lo que pueden plantearse algunas posibilidades factibles de deconstrucción desde el campo educativo formal e informal. Este trabajo contempla lo primero, a partir de un análisis de la película *Te doy mis ojos*, versión cinematográfica incluida en el programa del Seminario Educación integral en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

## SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTEGRAL: TAN SÓLO UNA PINCELADA

La MEDPD es un posgrado de reciente creación en la Universidad Autónoma de Zacatecas, cuya apertura data del 2018. Esta Maestría surgió por la necesidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa y la práctica docente, de manera particular a través de la profesionalización del profesorado que se desempeña en diferentes niveles educativos, sobre todo, en la capacidad de enfrentar las problemáticas contemporáneas; aunque, también está dirigido a quienes aspiren a incorporarse al quehacer del campo educativo. La competencia fundamental en este posgrado es la procedimental, aunque no se descuida el perfeccionamiento de las capacidades cognitiva, actitudinal y de convivencia, ya que, se articulan tanto aspectos teórico-metodológicos como axiológicos, para concientizar al colectivo docente sobre la importante función social que les compete.

En este sentido, la Maestría considera valores básicos, tales como el desarrollo sustentable, la perspectiva y equidad de género, el respeto y la ética social, la responsabilidad, la tolerancia, la diversidad y la inclusión; así como, el reconocimiento de la otredad (MEDPD, 2017).

Estos escenarios curriculares se abordan en los cursos obligatorios,<sup>4</sup> los seminarios disciplinares y en los optativos. La asignatura de Educación integral se ubica en los segundos.

El Seminario de Educación integral aborda problemáticas educativas contemporáneas que laceran el ordenamiento social en el mundo, aunque la mirada que se pondera es el escenario nacional. Bajo este tenor, se parte de una pluralidad formativa en los seres humanos, no tan sólo de carácter cognitivo. Estos distintos ámbitos tienen un vínculo contundente con un desarrollo formativo estructural que busca incidir en la construcción de mejores parámetros

<sup>4</sup> En la MEDPD sólo existen cuatro asignaturas obligatorias para el alumnado, a saber: Seminario de Investigación I, II, III y IV.

de convivencia familiar, educativa, laboral y social, atendiendo a un alto grado de descomposición en el orden social que impera hoy en día.

De esta forma, el Seminario de Educación Integral pondera el concepto educación, rebasando al de instrucción, en tanto que le interesa potencializar la vida de la comunidad estudiantil y profesorado, actores centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a partir de esto, contribuir a la edificación de una formación académica más completa, humanista e intercultural, con diferentes ejes transversales, tales como la familia, la comunidad, los valores, la no violencia y la cultura para la paz, el deporte, la salud y la alimentación, las competencias socioemocionales, la perspectiva y equidad de género, el cuidado del medio ambiente y la actuación docente, entre los centrales (MEDPD, 2021).

Lo anterior, bajo la égida de una ética pedagógica que dimensione los procesos educativos, tanto formales como informales, dentro de un escenario de construcción con mejores parámetros de convivencia social, atendiendo a una valoración y respeto, a la par que a una transformación de prácticas educativas desafiantes para el aprendizaje. Visto en estos términos, la película *Te doy mis ojos* se inscribe en los temas contemplados en este Seminario.

### PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS*: DATOS DE SU MANUFACTURA

La película *Te doy mis ojos* es española; salió a la luz en el 2003 y fue dirigida por Icíar Bollaín.<sup>5</sup> Esta versión cinematográfica tuvo un antecedente importante tres años antes, con el cortometraje de

5 El nombre real es María Icíar Bollaín Pérez-Mínguez. Nació en 1967 en España; es actriz, directora y guionista. Debutó a los 16 años en la película *El sur* (1983). En 1991 obtuvo su primer papel protagónico. Después de dirigir los cortos *Baja corazón* y *Los amigos del muerto*, hizo su primer largometraje *Hola, ¿estás sola?* (1995) y cuatro años después el segundo, denominado *Flores de otro mundo*. En 2003 rodó la película *Te doy mis ojos*, en 2007 *Mataharis* y, en 2009, *También la lluvia*, protagonizada por el mexicano Gael García Bernal y el español Luis Tosar. Icíar Bollaín también ha participado en producciones televisivas. Las películas más recientes que ha dirigido son *Katmandú*. Un espejo en el cielo (2011), *El olivo* (2016), *Yuli* (2018) y *La boda de Rosa* (2020) (Agencia EFE, 2021).

veinte minutos de duración *Amores que matan*, también de la misma directora.<sup>6</sup>

Bollaín junto con Alicia Luna fueron las guionistas de esta cinta; desde un primer momento tuvieron varias interrogantes:

le dábamos vuelta al tema de la violencia de pareja y veíamos que aunque es una constante en los medios de comunicación había muchas preguntas que no sabíamos contestar. ¿Por qué una mujer aguanta una media de diez años junto a un hombre que la machaca? ¿Por qué no se va? ¿Por qué no sólo no se va, sino que incluso algunas aseguran seguir enamoradas? (Bollaín, 2003, s/p).

No fue gratuito el interés de la directora Icíar Bollaín por este tipo de temas. Ella es una madre de tres varones,<sup>7</sup> feminista, comprometida con esta causa y su trabajo en el cine. En este sentido, en el 2008 fue parte de un colectivo que creó Cima Asociación de Mujeres Cineastas. Ella considera que en el séptimo arte hay un sesgo de género, por lo que es necesario: “normalizar la presencia de mujeres y ver historias con mujeres diferentes en la pantalla... a las mujeres nos pasan cosas diferentes y queremos contar las historias desde otra experiencia, la nuestra” (Fernández-Santos, s/a, s/p).

Con base en lo anterior, es inteligible que Icíar Bollaín fuera sensible a una de las problemáticas más lacerantes para las mujeres, la violencia y, desde su capital cultural en el cine, optara por llevar a la pantalla grande dicho problema, en aras de visibilizarlo y mostrar escenarios comunes de este fenómeno, de frente a encararlo y plan-

6 Sobre el cortometraje *Amores que matan* se precisa lo siguiente: “Además de tratar sobre la ideología machista y sus valores, muestra también la existencia de otro tipo de hombres, los que se relacionan con las mujeres en plano de igualdad y se manifiestan públicamente contra la violencia doméstica. Se plantea igualmente la posibilidad de rehabilitación de los hombres maltratadores. Mediometraje que sirvió de base a la película *Tè doy mis ojos* (2003)” (FILMAFFINITY, s/a, s/p).

7 En torno a una pregunta que le hicieron en una entrevista sobre su función de madre en términos feministas, precisó “Los hijos aprenden mucho de lo que ven en casa, y si ven a su madre deslomarse sola, por mucho que les digas que eres igual, lo que están viendo es otra cosa. Yo me voy a trabajar y Paul los cuida. Y viceversa. Si estamos los dos y hay que ir al médico o a una tutoría, repartimos. Yo me alegro infinito de que estén viendo a su padre cuidarlos. Así aprenderán a hacerlo ellos” (Fernández-Santos, s/a, s/p).

tear algunas posibilidades de deconstrucción, principalmente para los agresores y las víctimas.

*Te doy mis ojos*, drama de casi dos horas de duración, protagonizada por Laia Marull y Luis Tosar fue rodada en la ciudad de Toledo, España. La elección de esta ciudad tuvo que ver con la asidua asistencia de la producción a ésta, para el tratamiento de los personajes por medio de la Asociación de Mujeres “María de Padilla”. En palabras de la cineasta:

A fuerza de venir vimos que Toledo tenía una imagen muy potente. En todo el maltrato hay mucho peso de la historia, el patriarcado y la iglesia y de repente Toledo tenía esas murallas, esa Catedral y ese peso de la historia, además de que visualmente es hermosísima (*La Vanguardia*, 25 de noviembre del 2018, s/p).

Esta versión cinematográfica fue aclamada por la crítica y merecedora de varios premios, entre los que se señalan los siguientes: 2003 Festival de San Sebastián: Concha de Plata a mejor actriz y mejor actor; 2003 Premios Goya, 7 galardones como mejor actriz, mejor actor, mejor actriz secundaria, mejor guion, mejor montaje de sonido, mejor película, mejor dirección; 2003, Premios Forqué: mejor película; 2004 Premios Ariel: nominada a mejor película iberoamericana; y, 2004, Premios del cine europeo, dos nominaciones como mejor actriz y directora (FILMAFFINITYb, s/a).

### ANÁLISIS DE LA PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS*

La película *Te doy mis ojos* tiene como eje central de análisis la violencia de género; de principio a fin es el hilo conductor, incluso, desde la primera escena. En ésta se advierte a Pilar, quien sale huyendo a casa de su hermana Ana con su hijo Juan a cuestas, debido a agresiones que ha sufrido a manos de su esposo Antonio. No pasan muchos días para que él vaya a pedirle perdón y solicitarle que regrese. Pilar accede, con la firme esperanza de que su pareja pueda cambiar.

Esta situación es muy importante en la película, de hecho, fue una de las interrogantes que se plantearon las guionistas. En palabras de la directora, Icíar Bollaín, se precisa lo siguiente:

Según fuimos documentándonos descubrimos que una de las razones primordiales era que siguen (*las mujeres agredidas*) en la esperanza de que el hombre cambie. Así, nuestro personaje es una mujer que sigue esperando cada día que entre por la puerta el hombre del que se enamoró... Pero ¿quién es ese hombre? ¿Por qué no existe apenas un perfil del maltratador? ¿Y por qué estos hombres maltratan durante años a quien dicen querer con toda su alma? (Bollaín, 2003, s/p).

Pero Antonio no cambia, aunque hace un esfuerzo para tratar su problema de violencia: asiste a una terapia grupal con otros hombres cuya masculinidad es hegemónica,<sup>8</sup> tóxica por excelencia, detonante de la violencia que ejercen con sus parejas.

El esposo de Pilar, como parte del seguimiento de las indicaciones del terapeuta —quien se considera uno de los aciertos en el filme, por la manera en que trabaja con esos hombres agresivos, visibilizando la violencia de género que protagonizan con sus cónyuges y algunas pautas de su deconstrucción—, lleva un diario, en él anota situaciones de vulnerabilidad de la violencia en su contexto matrimonial. Aparentemente, todo va por un buen camino, no obstante, sería sólo cuestión de tiempo para que aparecieran más y mayores episodios de violencia de género en el espacio doméstico.

---

8 De acuerdo a Lozano-Verduzco (2017), la masculinidad hegemónica es aquella que da vida al patriarcado y sus pactos, con lo cual se genera una subordinación de las mujeres, amparada en tres culturas: del derecho, del silencio y la protección. Estos tres elementos: “le van señalando a los hombres y las mujeres que los hombres tienen ciertos derechos que las mujeres no tienen; que hay que guardar silencio y no denunciar a aquel o aquellos hombres que gocen de privilegios que lastimen a otras personas y con este silencio la sociedad protege o cuida que los hombres no dejen de gozar de sus privilegios” (p. 185). El tema del poder está unido a la construcción social de este tipo de masculinidades hegemónicas, de tal suerte que “los hombres construyen sus relaciones a partir de su ejercicio. Estas construcciones llevan a situaciones de marginación, subordinación y violencia” (p. 186), particularmente, en una relación jerárquica con las mujeres.

De esta manera, Pilar es vulnerada con todos los tipos de violencia, sobre todo con el económico, físico y psicológico. Este último, verdaderamente logra afectar su estabilidad emocional, en especial con los siguientes malestares y sensaciones: confusión, incertidumbre, humillación, burla, ofensa, duda sobre sus propias capacidades, insultos, gritos, sarcasmos, manipulaciones, ridiculizaciones, desprecio, degradación, chantaje y silencio, entre los centrales.

La celotipia,<sup>9</sup> como parte de la violencia psicológica, brilla sobremanera en la película *Te doy mis ojos*; es encarnada por Antonio, frente a su enorme temor de perder a Pilar, por lo que busca controlarla por todos los medios posibles, de hecho, es el móvil de por qué la agrede. El síndrome de Otelo que tiene Antonio se intensifica cuando su esposa Pilar con ayuda de su hermana Ana, obtiene un empleo en un Museo. En éste, va escalando paulatinamente una mejor posición laboral, al mismo tiempo que un incipiente empoderamiento económico y personal, aunque, sin eliminar el miedo que siente por su esposo.

Así, frente a una mejor oferta de trabajo en Madrid, a la que decide acudir, tiene lugar la escena más álgida de la película, la del balcón, donde se “rompe” todo lo que tenía con él. “Lo ha roto todo, todo, todo” (1 h 24 m 44 s), categóricamente lo enuncia Pilar, cuando va a hacer la denuncia frente a un servidor público insensible, carente de una perspectiva de género para dar seguimiento a la problemática que la víctima se atreve a denunciar. Él, sencillamente, no lo entiende.

Sin embargo, Pilar sí entendió lo que tenía que hacer con esa relación, fue un despertar para ella en la historia y vínculo que tenía con Antonio. Las palabras lapidarias que le profiere a él cuando una vez más le pide perdón, prometiendo que sería la última, así lo constatan: “Ya no te creo Antonio, ni te creo, ni te quiero... si quieres me callo, pero es la verdad, no te quiero, no te voy a querer nunca más” (1 h 31 m 35 s – 1 h 31 m 55 s).

---

9 La celotipia o el síndrome de Otelo como también se le conoce, es el temor que un hombre o una mujer sienten de que el bien o afecto que tienen con su pareja, pase a otra persona, o bien, sea compartido (Glover, 2018).

Además de estos elementos de análisis de la película, también sobresalen al menos cinco lineamientos importantes: 1) la construcción de género femenino tradicional que protagoniza la madre de Pilar, por lo que está en contra de que su hija se separe de su esposo; 2) el apoyo que le brinda su hermana Ana frente a la situación de violencia que está sufriendo Pilar, aunque con una tímida sororidad, dado el escenario ajeno que ella tiene con su pareja, un hombre diametralmente opuesto a su cuñado Antonio; 3) la tibia o nula actuación de las autoridades, cuando Pilar decide denunciar la violencia de género que sufre a manos de su esposo; las servidoras y servidores públicos que deberían apoyar y/o contrarrestar el mayúsculo índice de violencias que sufren las mujeres, es decir, la falta de sensibilidad y actuación laboral de estas personas, incapaces frente al manejo de este tipo de denuncias; 4) las distintas formas de violencia evidenciadas en el hogar y, con ello, aprendizajes que dejan en su hijo, quien es también un ser violentado, al observar los diferentes episodios que protagoniza su papá contra su madre; y, 5) el *affidamento*<sup>10</sup> que muestran las compañeras de trabajo de Pilar, acompañándola hasta su casa para llevarse lo indispensable, frente a la mejor decisión en su vida: decidir dejar a quien la ha lastimado demasiado.

### LA PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS* Y EL SEMINARIO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

El tema de la violencia de género en el Seminario Educación integral se vislumbra en los lineamientos 5 y 8, denominados *¿Una escuela sin violencia? La importancia de la Cultura de la paz y, La definición social de las personas a partir del género y su impronta en la educación*, respectivamente.

---

10 El *affidamento* es un término de las feministas italianas, consiste en una práctica de confianza, lealtad, compromiso y cuidado mutuo entre mujeres; lo consideran necesario porque a partir de él, “las mujeres podrían encontrarse con la otra igual en la opresión, y construir con ella lazos de solidaridad, amor y respeto, acto que ya en sí mismo, desestabilizaría el orden del padre” (Espinosa, 2017, s/p.).

En este sentido, una vez analizado el tema con artículos especializados, se procedió a ver la película *Te doy mis ojos*. En principio, se debe puntualizar que todo el grupo fue sensible a la temática del filme, el hecho de haber examinado y reflexionado previamente el tema de la violencia de género fue crucial para que las diferentes escenas de la película cobraran sentido con lo visto en clase,<sup>11</sup> así, apreciar con imágenes lo leído y analizado tuvo un impacto de aprendizaje alto. Veamos más de cerca esto. Se le pidió al grupo —integrado por nueve personas— que hicieran un audio individual —con una duración mínima de 6 minutos— sobre las principales reflexiones que les dejara la película.

Entre los principales temas que expusieron en su evidencia de aprendizaje se advierten los siguientes: primeramente, hubo una gran coincidencia respecto a reconocer señales de alerta frente a alguna situación de violencia que se esté experimentando, ya fuera en términos personales o, en relación con las personas de su universo inmediato, sobre todo, familiares, amistades, vecinas y vecinos. De la mano de esto, advirtieron también la importancia de hacer algo al respecto, no mostrarse como personas pasivas, sino en la medida de sus posibilidades tener una actuación definitoria frente al ejercicio de la violencia de género.

Otro tema fundamental que acompañó a estos análisis fue la idea del amor romántico en las mujeres, en cómo por la férrea construcción de género femenino en nuestro orden social, en términos de la idea de “mantener una familia” o, mejor dicho, contar con una pareja, algunas mujeres soportan todo (Gutiérrez, 2021). Las siguientes palabras de un estudiante ilustra esto, además del compromiso que conlleva el entablar un vínculo conyugal:

Una relación es de dos personas y si una sola persona es la que está luchando por sacar adelante el matrimonio o la familia, pues no funciona, siempre tiene que poner de su parte mucho la otra persona...entonces, vemos que las

---

11 Existen propuestas metodológicas para abordar las películas como un recurso didáctico. Para una ilustración sobre esto, véase (Gutiérrez, et al., 2016, pp. 23 y ss).

mujeres en su intento por salvar su matrimonio son capaces de aguantar muchos momentos incómodos de violencia, muchas humillaciones, agresiones y no solamente físicas, psicológicas que difícilmente pueden ser demostradas ante la sociedad cuando se dan en el seno de la familia, en el seno del hogar (Comunicación personal 1, 4 de abril del 2020).

Asimismo, una constante en los audios fue la carencia de la educación emocional de Antonio. De esta forma, el alumnado estuvo de acuerdo en explicar en gran medida el comportamiento nocivo de aquél, debido a su analfabetismo en contenidos sensibles o emocionales. Lo anterior es relevante, considerando que este tema también es parte de los contenidos del Seminario Educación integral. Con base en esto, una alumna precisó:

Antonio. Este sujeto o personaje carece de una autoregulación de sus emociones muy fuerte, lo cual desencadena este tipo de actos violentos y orilla a su mujer a abandonarlo; también es notable que hace falta trabajar mucho la inteligencia intrapersonal de Antonio, lo cual va relacionado con su educación emocional, para poder evitar estos actos violentos. Es necesario armarnos de valor y recurrir a ese amor propio que debemos de tenernos y también de la importancia de tener una educación emocional siempre, realmente nos hace ser más humanos, recordar esa humanidad, es parte de nosotros (Comunicación personal 2, 4 de abril del 2020).

De igual forma, otros temas contemplados en las reflexiones de los y las educandas fueron el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, la equidad entre hombres y mujeres, el poder asimétrico en las relaciones, la conceptualización de la inferioridad de las mujeres, la normalización de la violencia, la importancia de la red de apoyo que tuvo Pilar con sus amigas y el trabajo asalariado que le cambió su vida, la posibilidad de deconstrucción de masculinidad hegemónica a partir de la terapia grupal entre hombres,

la importancia del empoderamiento femenino, la asimetría de los roles de género, el daño mayúsculo que se comete a los hijos e hijas cuando sus padres y madres protagonizan episodios de violencia; y, sin duda, el más relevante que como docentes de distintos niveles educativos tienen que afrontar y llevar a cabo de manera urgente; valga la extensión de la cita, para evidenciar el aprendizaje obtenido y el objetivo curricular planteado:

La figura de Antonio es el reflejo de una sociedad que tiene que cambiar desde sus raíces, desde la escuela, desde enseñar a nuestros niños a respetar a sus compañeros, a sus compañeras, a sus maestros, a sus maestras....para mí eso es la clave de esto, atacar el problema de raíz, irnos hasta la infancia, hasta los centros escolares, hasta las primarias y ayudar a los niños a controlar sus emociones y el respeto hacia las mujeres.

Tenemos que vernos en la necesidad de enseñar a nuestras niñas desde la escuela [...] que no es normal que un hombre las violente, que no es normal verse sometidas y que tengan que ser inferiores ante su pareja; tenemos que enseñar a nuestras niñas a levantar la voz, a darse cuenta qué cosas no son correctas, qué no está bien.

Como sociedad nos estamos quedando muy cortos, no basta ya en estos tiempos con decir: bueno, yo respeto a mi esposa, yo respeto a mi mamá, respeto a mis hijas, no. Tenemos que ayudar más a nuestras vecinas, a nuestras compañeras, a nuestras hijas, sobre todo, a que sepan distinguir, que sepan identificar aquellas situaciones de riesgo, tenemos que ayudarlas a denunciar, tenemos que ayudarlas a salir de esas situaciones donde ellas están involucradas... como sociedad nos vemos muy cortos, la verdad, todos conocemos seguramente a alguna mujer que sea violentada y no sabemos si esa persona necesita de ayuda, si únicamente necesita de un ligero empujón para salir de aquel infierno, entonces, tenemos que poner mucho de nuestra parte, yo estoy totalmente en contra de la violencia... Me siento en la necesidad de hacer lo que esté en mis manos, poner mi grano de arena para dejarles un mundo mejor, para ayudarlas a que vivan en un entorno de paz, en un entorno donde

se sepan valorar, donde se sientan seguras de sí mismas, de su amor propio (Comunicación personal 3, 4 de abril del 2020).

## EL IMPACTO DE LA PELÍCULA *TE DOY MIS OJOS* Y CONSIDERACIONES FINALES

Todo el grupo agradeció que la película *Te doy mis ojos*, se hubiera incluido en el programa del Seminario Educación integral; coincidieron en que ésta invita a reflexionar y hacer algo frente a la violencia de género. En sintonía con lo anterior, en varias críticas consultadas sobre la cinta, se advirtió una similitud en esto. Al respecto, es oportuno hacer hincapié en el impacto del cine como recurso didáctico para visibilizar la violencia contra las mujeres, especialmente, después de haber estudiado el tema en clase, de tal forma que, la versión cinematográfica se convierte en un rico postre didáctico y de aprendizaje.

En la antesala del cierre de este texto, es importante comentar que en el 2018, a quince años de distancia del estreno de la película *Te doy mis ojos*, la directora y el elenco central se reunieron en la ciudad de Toledo, en una fecha a tono con el filme, el 25 de noviembre, día internacional de la violencia contra las mujeres. En este evento, organizado por el “Festival de Cine y la Palabra”, Iciar Bollaín comentó que hay más conciencia con la violencia de género y más conciencia social, no obstante, considera que falta mucho por hacer:

Las mujeres siguen sin ser creídas cuando van a las instituciones, denunciar sigue siendo un salto al vacío para ellas, los hombres no van a terapia, los estereotipos siguen vigentes y los hombres que rodean a estos maltratadores tienen que afean la conducta. Todo eso está por hacer...las cosas no han cambiado tanto, desgraciadamente (*La Vanguardia*, 25 de noviembre del 2018, s/p).

En sintonía con lo anterior, el actor Luis Tosar (Antonio en la película), dudó que estuviera visible la violencia de género en la socie-

dad; el respaldo de esta aseveración lo sustentó en estas palabras: “Cuando ves que poner una denuncia por parte de una mujer sigue costando que tenga credibilidad, te da la medida de que estamos en un nivel de evolución social muy bajo...y que tengamos un número apabullante de muertes y de agresiones.” De igual forma, el protagonista de *Te doy mis ojos*, denunció la falta de estos temas en los contextos educativos formales e informales para contrarrestar esta *pandemia social*:

Eso no puede ocurrir, tiene que haber una firmeza y una apuesta concreta sobre cómo educar a nuestros hijos (*e hijas*) y no veo que haya interés por profundizar en el sistema de enseñanza para saber cuáles son los fallos.... Somos una sociedad que tiene que avanzar a que el machismo no salga para ningún lado y yo no veo esto en las escuelas y ni un interés especial para que esto se solucione (*La Vanguardia*, 25 de noviembre del 2018, s/p).

El actor también hizo alusión a cómo los contenidos nocivos de Internet, que están al alcance de cualquier persona, inciden en el mantenimiento de la violencia de género. Ante esta problemática, desde su perspectiva, la educación puede abonar sustancialmente a su deconstrucción, además de que cada persona pudiera aportar su “granito de arena” (*La Vanguardia*, 25 de noviembre del 2018, s/p).

Finalmente, no nos resta sino precisar que vivimos en un orden social en el que de manera exponencial se denigra a las mujeres, se les cosifica, se les vulnera, se les expone, se les vituperara, se les ejerce todo tipo de violencia, se les viola, se les mata por ser mujeres.<sup>12</sup>

La violencia es una conducta intencional, la violencia contra las mujeres se aprende, se socializa desde instancias familiares, educativas, laborales, medios de comunicación y convivencias.

La violencia contra las mujeres se produce sobre un esquema total de desigualdad social que daña y vulnera la condición humana

---

12 Esto último se puso por primera vez en la reflexión en 1976 en Bruselas, con el trabajo que inició Diana Russel, quien sentó las bases para el tema de los feminicidios (Russell, s/f).

y vida de las mujeres. Lo anterior, a tal grado que la ONU ha calificado recientemente que México tiene una crisis humanitaria por el asesinato de niñas y mujeres; se tiene una “epidemia nacional” sustentada en 10.5 feminicidios al día (San Martín, 2020), que no ha sido merecedora de la implementación de medidas de emergencia, pese a la amplia promulgación de las Declaratorias de Alerta de Género en las entidades.

En suma, la violencia de género es una conducta social aprendida, es el resultado de procesos educativos que se pueden revertir, se pueden deconstruir y, justamente, esa es nuestra mejor apuesta, a partir de posibilidades educativas formales e informales (Gutiérrez, *et al.*, 2018), sensibilizando a la sociedad desde distintas plataformas o escenarios, como el cine, con películas de fuerte impacto como *Té doy mis ojos*, que invitan a reflexionar y poner un alto en esta problemática que lacera exponencialmente la humanidad de las mujeres, incluso, hasta llegar a lo irreversible, la pérdida de sus vidas.

## BIBLIOGRAFÍA

Agencia EFE. (18 de enero de 2021). Bollaín, “feliz” con 8 opciones: “lo que hay que celebrar es que haya Goyas”. Recuperado de: <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/bollain-feliz-con-8-opciones-lo-que-hay-celebrar-es-haya-goyas/10005-4442970> Consulta: 16 de abril del 2021.

Bollaín, I. (5 de octubre del 2003). Historia de amor y maltrato. El País Semanal. Recuperado de [http://www.muchomasquecine.com/documentos/material/3\\_Tedoymisojos.pdf](http://www.muchomasquecine.com/documentos/material/3_Tedoymisojos.pdf) Consulta: 21 de abril del 2021.

Comunicación personal 1 (4 de abril del 2020).

Comunicación personal 2 (4 de abril del 2020).

Comunicación personal 3 (4 de abril del 2020).

Espinosa, M. Y. (2017). Affidamento. Una ética de cuidado entre mujeres. En *Insurgencia Magisterial*. Repositorio de noticias, análisis para la acción ciudadana y periodismo de investigación. Recuperado de <https://insurgenciamagisterial.com/affidamento-una-etica-de-cuidado-entre-mujeres/> Consulta: 21 de abril del 2020.

Fernández-Santos, E. (s/f). Entrevista Iciar Bollaín “Las chicas hoy no aguantan las tonterías que soportamos nosotras”. En [https://elpais.com/elpais/2018/12/06/eps/1544114795\\_451896.html](https://elpais.com/elpais/2018/12/06/eps/1544114795_451896.html) Consulta: 20 de abril 2020.

- FILMAFFINITYa (s/a). *Amores que matan*. En [https://www.filmaffinity.com/mx/evidEOS.php?movie\\_id=812124](https://www.filmaffinity.com/mx/evidEOS.php?movie_id=812124) Consulta: 16 de abril del 2020.
- FILMAFFINITYb (s/a). *Tè doy mis ojos*. En <https://www.filmaffinity.com/mx/film942734.html> Consulta: 16 de abril del 2020.
- García, S. (Productor) & Bollaín, I. (Directora). (2003). *Tè doy mis ojos*. (Película). DVD. España: Producciones La Iguana.
- Glover, M. (26 de noviembre del 2018). Celotipia: síntomas, causas y tratamiento. En <https://www.psicologia-online.com/celotipia-sintomas-causas-y-tratamiento-4227.html> Consulta: 21 de abril del 2020
- González, J. (5 de marzo del 2018). El tendadero. Mujeres del grupo 8M: diversas, pero no dispersas. En <https://clasico.difusionnorte.com/tendadero-8m-dia-mujer/> Consulta: 16 de abril del 2021.
- Gutiérrez, N. (et al.). (2016). El cine, protagonista central en la enseñanza-aprendizaje de la historia de mujeres y género: una experiencia valiosa de aprendizaje. En González, A. (et al.).(-Coords.). *Miradas al cine desde Zacatecas*. Zacatecas: UAZ.
- Gutiérrez, N. (et al.). (2018). Violencia en los contextos escolares: una reflexión necesaria para la calidad educativa. En Ibarra, R. (et al.). (Coords.). *La obra perdurable de Marx. A 200 años de su natalicio*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gutiérrez, N. (2021). La idea del amor romántico en las mujeres y su incidencia en la violencia de género. Hacia nuevas y necesarias posibilidades educativas. En iv Coloquio de Investigaciones sobre Mujeres y Perspectiva de Género. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Universidad Autónoma

de Querétaro.

Jofre, J. P. (9 de julio del 2019). El hogar, el lugar más peligroso para la vida de las mujeres. En [https://www.abc.es/internacional/abci-hogar-lugar-mas-peligroso-para-vida-mujeres-201907090152\\_noticia.html](https://www.abc.es/internacional/abci-hogar-lugar-mas-peligroso-para-vida-mujeres-201907090152_noticia.html) Consulta: 21 de abril del 2020.

La Vanguardia. (25 de noviembre del 2018). El elenco de Te doy mis ojos celebra en Toledo su 15 aniversario: “hay más conciencia pero las mujeres siguen muy solas”. En <https://www.lavanguardia.com/local/castilla-la-mancha/20181125/453145788637/el-elenco-de-te-doy-mis-ojos-celebra-en-toledo-su-15-aniversario-hay-mas-conciencia-pero-las-mujeres-siguen-muy-solas.html> Consulta: 20 de abril del 2020.

Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, B. G. (Coord.). Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias. México: UNAM.

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). (2017). Proyecto de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). (2021). Programa del Seminario Educación integral. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.

Mlambo-Ngcuka, P. (6 de abril del 2020). Violencia contra las mujeres: la pandemia en la sombra. En <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2020/4/statement-ed-phumzile-violence-against-women-during-pandemic> Consulta: 28 de marzo del 2021.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas. En <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> Consulta: 15 de abril del 2021.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> Consulta: 21 de abril del 2021

Russel, D. (s/f). Biografía. Recuperado de [https://www.dianarussell.com/origin\\_of\\_femicide.html](https://www.dianarussell.com/origin_of_femicide.html) Consulta: 23 de abril del 2020

Sánchez, J. N. (1 de enero del 2021). Violencia imparables: en cinco años se duplicaron los feminicidios en México. En <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/01/01/violencia-imparable-en-cinco-anos-se-duplicaron-los-feminicidios-en-mexico/> Consulta: 31 de marzo del 2021.

San Martín, N. (24 de febrero del 2020). ONU califica de crisis humanitaria el asesinato de niñas y mujeres en México. En [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=181&v=KrO-7oGOREV4&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=181&v=KrO-7oGOREV4&feature=emb_logo) Consulta: 24 de abril del 2020.

## LAS RELACIONES DE GÉNERO EN NAUSICÁ DEL VALLE DEL VIENTO

Miriam Herrera-Aguilar<sup>1</sup>  
Yaima Sotolongo de las Cuevas<sup>2</sup>  
María Emilia Liñero Mederos<sup>3</sup>

### INTRODUCCIÓN

**E**l estudio del cine puede llevarse a cabo desde diferentes dimensiones, lo que implica concebir sus contenidos de manera compleja. En este sentido, para Guillaume Soulez (2011), el cine no solamente es una narrativa, también es un discurso sobre el mundo; produce debate, mezcla consideraciones estéticas y retos contemporáneos. El cineasta —agrega este autor— elige formas a las que se les da un sentido social y político; más allá de que la historia presentada facilite un tema de conversación, es un dispositivo formal que nos lleva a tomar postura; si charlamos después del filme es porque lo hacemos durante su visionado y, en cierta medida, con el filme mismo.

En el caso de la filmografía de Hayao Miyazaki, director de cine de animación japonés, reconocido a nivel internacional, las formas elegidas ofrecen la posibilidad de conversar desde diferentes enfoques: la estética cinematográfica —las técnicas de dibujo, el guión,

- 
- 1 Doctora en Ciencias de la Información y de la Comunicación. Universidad Autónoma de Querétaro. [Miriam.herrera@uaq.mx](mailto:Miriam.herrera@uaq.mx)
  - 2 Licenciada en Historia del Arte y maestrante en Enseñanza de Estudios Literarios. Universidad Autónoma de Querétaro. [yaimasotolongo2015@gmail.com](mailto:yaimasotolongo2015@gmail.com)
  - 3 Licenciada en Historia del Arte y maestrante en Enseñanza de Estudios Literarios. Universidad Autónoma de Querétaro. [mariaemilialinero@gmail.com](mailto:mariaemilialinero@gmail.com)

el uso de los elementos naturales, la música—; la relación del hombre con la naturaleza —y por consiguiente el cuidado del medio ambiente—; la cultura de la guerra y la paz; los valores de sus personajes; el desarrollo de la tecnología y su uso social; y el rol de la mujer o, de manera más amplia, la perspectiva de género.

En tal contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar el discurso del filme *Nausicaä del Valle del Viento*, de Hayao Miyazaki e Isao Takahata (1984), desde la perspectiva de género. Entendido este último como simbolización de la diferencia sexual construida cultural e históricamente, concretada en un conjunto de prácticas, ideas y discursos (Lamas, 1999). En la misma línea, la justificación de este análisis se sustenta en su relevancia social, ya que se asume que, aunque sea de forma parcial, “los procesos de significación tejidos en el entramado de la simbolización cultural producen efectos en el imaginario de las personas” (Lamas 1999, p. 154) y, por consiguiente, en sus actos.

Es así como la perspectiva teórica de este estudio se teje entre el análisis del discurso y la perspectiva de género; lo que permite sucesivamente proponer una metodología de enfoque cualitativo desarrollada para nuestro objeto de estudio. Ambas se presentan a continuación, seguidas de los resultados y su discusión para, finalmente, cerrar con las conclusiones correspondientes.

## 1. APROXIMACIÓN TEÓRICA: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Desde la perspectiva foucaultiana, el análisis del discurso es una propuesta filosófica, epistemológica y teórica (González-Domínguez & Martell-Gámez, 2013). En *La arqueología del saber*, una de las obras consideradas fundadoras del análisis del discurso, Foucault (1969) propone producir rupturas epistemológicas para percibir, pensar y vivir la realidad bajo el paradigma de la discontinuidad; entendida ésta como la posibilidad de emergencia, suspensión o rehabilitación de los discursos en determinados contextos históricos. Tal trabajo de ruptura epistemológica, precisan González-Domínguez y Martell-

Il-Gámez (2013), no es otra cosa que la arqueología y la genealogía de los discursos. Estos últimos, agrega Foucault (1966), analizados en su contexto histórico, nos permiten apreciar el lugar que ocupa el hombre —en el sentido de ser animado racional, varón o mujer— como sujeto de lenguaje, de trabajo y de vida.

En cuanto a la perspectiva de género, como señala Marta Lamas (1999), si bien se hacen dos usos básicos al respecto: por un lado, el que se refiere a las mujeres y, por otro lado, el que se refiere a la construcción cultural de la diferencia sexual, aludiendo a las relaciones sociales de los sexos —incluida la crítica a la existencia de una esencia femenina—; este estudio se sustenta en el segundo. Lo anterior permite, según Scott, “mostrar que no hay un mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres” (en Lamas, 1999, p. 151).

En la misma línea, se revela necesario precisar las nociones de “identidad genérica” e “identidad sexual”: la primera se refiere a la manera en que se simboliza e interpreta la diferencia sexual, variable histórica y cultural; mientras la segunda es la estructuración psíquica frente a la diferencia sexual como referencia universal (Lamas, 1999). Al respecto se precisa:

La identidad sexual se conforma mediante la reacción individual ante la diferencia sexual, mientras que la identidad genérica está condicionada tanto históricamente como por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual: el género. (Lamas, 1999, p. 165)

La identidad genérica, que es la que nos ocupa en este análisis, lleva a un hombre o a una mujer a asumir que determinados tipos de vestimenta son para unos y no para otros, lo mismo que ciertos comportamientos o tareas; lo anterior sustentado en los discursos que los permean individual, social y culturalmente.

Con base en lo arriba expuesto, se elabora un diseño metodológico que se presenta enseguida.

## 2. METODOLOGÍA: UN DISEÑO PARA UN ANÁLISIS DEL DISCURSO ALREDEDOR DEL GÉNERO

Como ya se expuso, la propuesta foucaultiana sienta las bases del análisis del discurso y, de acuerdo con González-Domínguez y Martell-Gámez (2013), corresponde al analista desarrollar la metodología correspondiente a su objeto de estudio.

Para este trabajo se hace necesaria una perspectiva cualitativa. Por un lado, se trata de un estudio de caso, el filme *Nausicaä del Valle del Viento* de Hayao Miyazaki e Isao Takahata (1984), en su versión en español. Por otro lado, el trabajo arqueológico del saber plasmado en tal relato cinematográfico, necesariamente, requiere de un proceso “circular”, dinámico, “entre los hechos y su interpretación” (Hernández-Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2010, p. 7).

Así, con base en Foucault (1971), se asume que la realidad material del discurso es la cosa pronunciada, escrita, —nos permitimos agregar— dibujada; con una duración que no nos pertenece, pero, al mismo tiempo, seleccionada, organizada y controlada. En esta línea, el discurso del filme se concibe como una herramienta que permite a las analistas trabajar como arqueólogas para localizar, en este caso, su genealogía y, con ello, comprender e interpretar las relaciones de género ahí expresadas, en un proceso de continuidad y discontinuidad histórica y social. Lo anterior a la luz, principalmente, de dos textos emblemáticos sobre la perspectiva de género: *A Room of One's Own (Una habitación propia)* de Virginia Woolf, escrito en 1928, y *Le deuxième sexe (El segundo sexo)* de Simone de Beauvoir, escrito en 1949.

En lo que concierne a la selección de las escenas a analizar en el filme japonés mencionado, se toman en cuenta dos criterios. En primer lugar, con base en Gaudreault y Jost (1995, p. 26), asumimos que el relato filmico es una unidad que se organiza en: un inicio, una parte intermedia y un final; así, con la intención de dar cuenta

de las relaciones de género de tal unidad, con base en la secuencia temporal que deriva del acto narrativo, tiempo en que el espectador recorre sus significantes, se eligen escenas de las tres partes. En segundo lugar, tal elección responde al criterio de “conveniencia” (Hernández-Sampieri *et al.*, 2010): escenas de cada uno de estos tres momentos en las que se privilegia la expresión de las relaciones de género.

Equipadas con este diseño, buscamos llevar a cabo un análisis del discurso desde una mirada crítica que, por lo menos inspire, “al interior del saber producido, una transformación y/o una nueva percepción de la realidad”, como proponen González-Domínguez y Martell-Gámez (2013, p. 154), en cuanto a las relaciones de género se refiere.

### 3. RESULTADOS: LAS RELACIONES DE GÉNERO EN NAUSICAÄ DEL VALLE DEL VIENTO

Para cumplir con el objetivo propuesto: abordar el análisis del discurso del filme *Nausicaä del Valle del Viento* desde la perspectiva de género, en un primer momento ofrecemos una sinopsis a manera de contextualización para, en un segundo momento, presentar el análisis de las escenas seleccionadas y sus personajes.

#### 3.1 EL CONTEXTO DE LA NARRATIVA

El relato cinematográfico de *Nausicaä del Valle del Viento* (Miyazaki & Takahata, 1984), en lo que concierne a la secuencia temporal “de la cosa narrada” (Metz, 1968, en Gaudreault & Jost, 1995, p. 29), propone un momento futuro —a más de un milenio del tiempo presente—, distópico, resultado de procesos históricos y contemporáneos: “Mil años después de la caída de la civilización industrial, el Mar de la Decadencia, un pantano que exuda vapores tóxicos, cubre la tierra con ruinas oxidadas, amenazando la supervivencia de la humanidad” (1 m 47 s - 2 m 1 s). Los humanos intentan sobrevivir en

unos cuantos pueblos aislados, gracias al uso intermitente de mascarillas protectoras, a orillas de un bosque contaminado con gases tóxicos y habitado por insectos mutantes, entre los que se cuenta a los Ohmu, artrópodos gigantes. Entre tales pueblos está el Valle del Viento, un pequeño reino rodeado de otros más poderosos y hostiles como Torumekia y Pejite. El rey del primero, viudo y enfermo, es el padre de Nausicaä (véase Figura 1), la protagonista, quien tiene un vínculo con la naturaleza y especialmente con los Ohmu; ambos cuentan con el apoyo del Maestro Yupa —un viajero que busca resolver los misterios del Mar de la Decadencia y gran espadachín— y Obaba —una anciana sabia y ciega.

Figura 1. Nausicaä en su planeador



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 9 m 23 s)

### 3.2 LA CARACTERIZACIÓN DE NAUSICÄÄ, PROTAGONISTA FEMENINA

Una bella joven de cuerpo atlético sobrevuela el Mar de la Decadencia en un planeador —construido por ella—, para después aterrizar e introducirse en el bosque que lo rodea, va equipada con una máscara protectora, armas y tubos de ensayo; con los últimos toma muestras de esporas (véase la Figura 2) y con sus armas logra desprender una córnea de un caparazón fosilizado de Ohmu, útil para la construcción de herramientas.

Figura 2. Nausicaä en el Mar de la Decadencia



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 4 m 39 s)

Interrumpe tales actividades dada la persecución del Maestro Yupa por un Ohmu encolerizado, al que, a bordo de su planeador, logra controlar para poner a salvo al primero:

—Vaya... el Ohmu está regresando a su bosque. Controló al Ohmu con unas Bengalas y un silbato para insectos —se dice sorprendido el Maestro Yupa para después saludar a Nausicaä a distancia.

—¡Señor Yupa! —lo interpela ella al aterrizar para correr a abrazarlo.

—No te reconocí Nausicaä... ha pasado un año y medio —expresa Yupa.

—Papá estará muy contento de saber que usted llegó —asegura la joven.

—Debo agradecértelo, eres ya una verdadera guerrera del viento —asegura él.

—No, papá dice que aún no —responde ella.

...

—Señor Yupa, quiero mostrarle algo muy importante.

—Claro —responde él.

—Le mostraré mi habitación secreta, nadie la ha visto...  
(11 m 39 s — 14 m 50 s)

Este personaje femenino humano, atlético, independiente, hábil física y mentalmente, expresivo emocionalmente, de talante científico y guerrero a la vez (véase Figura 2), si bien pertenece al futuro, aparece cercanamente posible en nuestros días, pero muy alejado del imaginario social anterior al umbral del siglo xx. Tal cambio socio-histórico no se ha dado de forma “natural”, los actores sociales —y particularmente las mujeres— han tenido que trabajar para que ello sea posible.

En este marco, vale la pena recordar la voz disertante de *A Room of One's Own* que, en 1928, al observar la domesticidad de la calle, se cuestiona sobre la importancia de diferentes tareas realizadas por hombres o mujeres: la del carbonero y la de niñera, la de ama de casa-madre de familia y la del abogado que recibe un salario por su trabajo; a partir de ello identifica en las mujeres el sexo protegido y se dice que, en cien años, período que está por cumplirse, habrán dejado de serlo: lógicamente —agrega—, podrán llevar a cabo todas las actividades y empresas que antes les eran prohibidas (Woolf, 1929). Si bien tal conjetura dista de haberse concretado cabalmente y es imposible de generalizar, los avances y los logros obtenidos al respecto en las diferentes culturas del planeta permiten que la Identidad genérica de Nausicaä se conforme por las cualidades citadas y que su creador sea, además, un hombre.

Este personaje lleva a afirmar que la simbolización de la diferencia sexual, construida cultural e históricamente (Lamas, 1999), ha permitido suavizar las fronteras entre las actividades “destinadas” a un sexo o a otro.

En la misma línea de ideas, Simone de Beauvoir (1976 [1949]) precisa que la “pasividad” en la mujer no es biológica, sino que se desarrolla en sus primeros años; es un destino impuesto por sus educadores y la sociedad. Por el contrario —añade—, el niño concibe su existencia como un movimiento libre hacia el mundo y su cuer-

po como medio para dominar la naturaleza, como instrumento de combate. Mientras a la niña se le enseña a cocinar, a coser, a limpiar; se le inicia en el “buen comportamiento”, la obediencia femenina, el autocuidado, el carisma, el pudor; se le pide reprimir sus movimientos espontáneos; se le prohíbe hacer ejercicios violentos y pelearse; el niño, a través de juegos, deportes, luchas, desafíos o pruebas, encuentra un empleo equilibrado de su fuerza; aprende a rechazar las lágrimas; él emprende, inventa, osa. Señala que, si a la niña se le animara a ejercer su libertad para comprender, asir y descubrir el mundo que la rodea, encontraría los recursos para reafirmarse como sujeto; podría manifestar la misma exuberancia, la misma curiosidad, el mismo espíritu de iniciativa y la misma audacia que un niño. Apunta que es más factible que esto suceda cuando la niña recibe una formación “viril”, el tipo de educación que un padre con buena voluntad daría a su hija; ya que, de manera general, las mujeres “hacen mujeres” para que la sociedad las reciba “cómodamente”. No obstante, reconoce que, a mediados del siglo pasado, gracias a las conquistas del feminismo, se normalizaba, cada vez más, animar a la mujer a estudiar y a practicar un deporte (de Beauvoir, 1976 [1949], pp. 28-31). ¿Es entonces la orfandad materna de Nausicaä o las conquistas del feminismo lo que le permite moverse libremente en el mundo? ¿Es una combinación de ambos aspectos? ¿La negación de su padre a aceptarla como una guerrera del viento consumada inclina la balanza a adjudicar tal identidad genérica a las conquistas del feminismo?

### 3.3 LAS RELACIONES DE GÉNERO: CUESTIÓN DE HOMBRES Y MUJERES

En el Valle del Viento, los aldeanos —campesinos guerreros del viento y campesinas amas de casa— dan la bienvenida al Maestro Yupa mientras aprecian las cualidades de la córnea de Ohmu que Nausicaä rescató; esta última se aproxima a la agrupación portando la bebé de una aldeana que la sigue de cerca:

—Maestro Yupa, ella es la hija de Toeto, acaba de nacer — anuncia Nausicaä.

—Ha, ha, déjame cargarla... ¡Ah! ¡Qué bebé tan lindo! Me recuerda a Nausicaä cuando era pequeña —dice Yupa.

—Por favor, acepte ser el padrino de mi pequeña hija —solicita Toeto.

—Hágalo para que un buen viento la favorezca —agrega una aldeana.

—Por supuesto que seré su padrino y será un gran honor para mí —confirma Yupa. (véase Figura 3)

—Hágalo por favor, así crecerá tan fuerte como la hermosa princesa Nausicaä —insiste la madre de la bebé.

—Mmm... nuestra princesa es más fuerte de lo que parece, pero no queremos que esté muy cerca del Mar de la Decadencia —señala Mito, protector de Nausicaä.

—¡Pero ahí fue donde hallé el caparazón de Ohmu! —aclara Nausicaä.

—Ponte en mi lugar, soy responsable de este castillo, casi muero por la preocupación —dice Mito a un aldeano.

—¡Ha, ha, ha, ha...! ¡Dejen jugar ahí a la princesa, encontrará más enormes caparazones de Ohmu! —expresa otro aldeano.

—Es cierto, me rescató de una terrible muerte... —señala Yupa.

—Ha, ha, ha, ha... ¡Lo salvó la princesa! —se jactan algunos aldeanos. (17 m 12 s — 18 m 09 s)

Figura 3. El Maestro Yupa acepta ser padrino de una bebé.



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 17 m 36 s)

Esta escena, además de confirmar las cualidades de la protagonista a través de las expresiones de los aldeanos, proyecta la aceptación social, de hombres y mujeres, de lo que ella representa: fortaleza, independencia, libertad e inteligencia; al tiempo que la plasma como un modelo a seguir para otras niñas. Si bien observamos la huella de la cultura patriarcal, tanto en la figura del Maestro Yupa y de Mito como en los roles que los aldeanos desempeñan, la mujer deja de ser considerada incapaz de realizar las tareas que otrora eran exclusivas de hombres. Este reino ficticio está lejos de legitimar el altero de libros (escritos por hombres) que la también ficticia Mary Beton —Mary Seton o Mary Carmichael—, en *Una habitación propia*, consulta en la biblioteca del British Museum, sobre la inferioridad mental, moral y física de las mujeres. Pareciera que tanto la “inferioridad de las mujeres” como la “superioridad de los hombres” —concretada en el poder, el dinero y la influencia—, señaladas por Woolf (1929), han dejado de preocupar a los varones. En la gestión del mundo (de Beauvoir, 1976 [1949], p. 41), ellos han perdido la exclusividad.

Esta misma escena, sin embargo, más allá de las relaciones de género, nos encamina a cuestionarnos sobre los aspectos socioeconómicos, incluido el padrinzago del Maestro Yupa, que permitirán

o no que los buenos deseos, expresados por las mujeres del Valle del Viento, se concreten en la vida futura de la hija de Toeto. ¿Las conquistas del feminismo están destinadas a beneficiar sólo a una parte de la sociedad? ¿Qué tan democrática es la sociedad el Valle del Viento, aun en su carácter ficticio, para que todas las niñas que crecen ahí puedan hacer realidad sus aspiraciones al margen de su origen social (Bourdieu & Passeron, 1964)? Tal aspecto se profundiza en el siguiente apartado.

### 3.4 LA HABITACIÓN SECRETA... UNA HABITACIÓN PROPIA

El momento crítico llega. Después del reencuentro del rey Jihl y el Maestro Yupa, una nave de Torumekia se estrella en el Valle del Viento. En ella viajaba —prisionera— la princesa Rastel de Pejite, quien antes de expirar, tras un inútil rescate por Nausicaä, pide quemar “el cargamento”. La carga de la nave parece ser el último ejemplar de una casta de guerreros gigantes; este monstruo del mundo antiguo había permanecido dormido bajo la tierra de Pejite durante mil años, para después ser hurtado por la gran potencia militar de Torumekia, que busca devolverlo a la vida y usarlo como arma invasora. Acto seguido, mientras los aldeanos calcinan las esporas venenosas que la nave dejó caer en sus sembradíos, una flota del mismo reino, comandada por la princesa Kushana, ataca el valle y, tras asesinar al rey Jihl, somete a los habitantes. Nausicaä es obligada, junto con cinco rehenes, a acompañar a Kushana a invadir Pejite. La víspera, la princesa del Valle del Viento se encierra en su habitación secreta (Figura 4), donde es encontrada por el Maestro Yupa:

—Nausicaä, ¿qué es todo esto? Estas plantas son del Mar de la Decadencia —la interpela.

—Las cultivé de las esporas que recolecté. No te preocupes, no son tóxicas —responde ella.

—¿Qué no son tóxicas? Aunque el aire aquí es, ciertamente, puro... —remarca Yupa y, enfocándose en un cultivo, agrega— pero, ¿por qué esta planta venenosa está creciendo aquí?

—El agua de aquí es traída de 500 metros bajo tierra, por el molino gigante del castillo. La arena también viene del fondo del pozo. Con agua y tierra limpia las plantas del Mar de la Decadencia no son venenosas. ¡Es la tierra la que está contaminada! Incluso la tierra de este valle está contaminada. ¿Por qué? ¿Quién le habrá hecho este terrible desastre al mundo? —Explica y se cuestiona Nausicaä.

—¿Has descubierto todo esto tú sola? —Pregunta él.

—Sí, buscaba curar a mi padre y la enfermedad de otros, pero... cerraré este lugar. Detuve el agua, así que todo se marchitará rápido —Informa ella. (41 m 10 s - 42 m 35 s)

Figura 4. La habitación secreta de Nausicaä.



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 41 m 9 s)

La habitación secreta de Nausicaä está situada en lo profundo del castillo, edificación de piedras, baluarte. En su recorrido hacia tal apartamento, Yupa encuentra a su paso armas y corazas amontonadas en la sombra, en desuso, antecedendo a la cámara; lo que habla de un desplazamiento, de una discontinuidad socio-histórica (Foucault, 1971), incluida la ruptura del discurso de las relaciones de género (Woolf, 1929; de Beauvoir, 1976 [1949]). La joven ha

cambiado el carácter defensivo de ese recinto; ahora el valor de protección está en el conocimiento, en la investigación, en la ciencia y en la comprensión de ese espacio hostil que es el Mar de la Decadencia. Nausicaä, representación del tópico de la búsqueda, cultivó ahí las plantas que, fuera de ese ambiente, son tóxicas y descubrió, por sí misma, que la contaminación está en la tierra. Esa habitación pura y luminosa anticipa la existencia de otro espacio: la caverna subterránea, debajo del Mar de la Decadencia, que, además de dar respuestas a sus interrogantes, será la salvación.

Esta identidad genérica (Lamas, 1999) del personaje no impide tomar en cuenta los aspectos socioeconómicos que le rodean. Su origen social (Bourdieu & Passeron, 1964) le permite poseer las simbólicas “habitación propia y 500 libras anuales” que Woolf (1929) antepone a una mujer como requisito para escribir novela... o poesía, teatro, historia, filosofía, ciencia, economía, etc. A través del rol de princesa del valle, “favorecida por un buen viento” (Takahata & Miyazaki, 1984), el relato fílmico la ubica como “heredera” de un patrimonio: capital económico y cultural; este último integra no sólo bibliotecas, sino también conocimientos, habilidades, riqueza de vocabulario y una atmósfera intelectual (Bourdieu & Passeron, 1964). Ello favorece, sin duda, su talante de mujer científica que investiga —se documenta, experimenta y obtiene resultados— para lograr reproducir un medio ambiente libre de contaminantes. Así, esta protagonista se aleja de la Bella Durmiente, Cenicienta o Blancanieves, que sufren y reciben (de Beauvoir, 1976 [1949], p. 43).

### 3.5 ASBEL, COMPAÑERO Y AMIGO VERSUS PRÍNCIPE AZUL

La última reflexión, basada en Simone de Beauvoir (1976 [1949]), se confirma con la relación que Nausicaä establece con las diferentes figuras masculinas que la rodean: su padre que, se intuye, la inicia en la aviación; el Maestro Yupa, una guía y devoto de sus cualidades; Mito, su protector en el valle y subordinado en el combate; los aldeanos y guerreros del viento, sus fieles seguidores; Asbel de Pejite, compañero y amigo.

Cuando la flota de Torumekia y sus rehenes se dirigen a Pejite para invadirlo son atacados por Asbel, el hermano gemelo de la princesa Rastel, quien logra derribar varias aeronaves. Nausicaä, sus coterráneos y Kushana logran escapar y acuatizan en el Mar de la Decadencia, donde la primera tiene un reencuentro con los Ohmu. Sin embargo, durante la batalla, unas naves cayeron dentro del bosque provocando la ira de sus habitantes: diferentes tipos de insectos gigantes que, en enjambres, persiguen al príncipe de Pejite. Nausicaä lo rescata (véase Figura 5), pero una embestida los hace caer en arenas movedizas que, al ser traspasadas, llevan a la mencionada caverna subterránea, un ambiente limpio de contaminantes. Asbel se convierte en su compañero de causa, en su cómplice para escapar de un injustificado aprisionamiento y en su amigo. Aunque existe la expresión de una mutua simpatía, al tener que separarse para, cada uno, continuar su camino, no se manifiesta sufrimiento por ninguna de las partes.

Figura 5. Nausicaä del Valle del Viento y Asbel de Pejite en el Mar de la Decadencia.



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 59 m 32 s).

Si bien en esta relación podríamos apreciar la innecesaria reafirmación de la mujer a través de una pareja masculina, parece más va-

lioso rescatar la imagen que no separa a un sexo del otro. Nausicaä y Asbel encarnan al hombre y la mujer que se reúnen en la calle y juntos abordan un taxi, en *Una habitación propia* (Woolf, 1929), con el fin de restaurar la unidad.

### 3.6 NO ES SALVADOR, ES SALVADORA...

Los nativos de Torumekia y Pejite están convencidos que para restaurar el mundo hay que exterminar el Mar de la Decadencia y los insectos que lo habitan; ven en la resurrección del gigante guerrero una potencial ayuda para lograr tal objetivo; de ahí que se debatan por poseerlo y controlarlo. Por su parte, estando en la caverna subterránea, Nausicaä comprende que:

Los árboles del Mar de la Decadencia nacieron para limpiar lo que los humanos han contaminado por muchos años: absorben las toxinas de la tierra, generan cristales puros, mueren y se convierten en arena. Así se creó esta caverna y... los insectos están protegiendo este bosque. (1 h 09 m 01 s)

La simpatía que siente por los Ohmu desde su infancia cobra otro sentido. Mientras gente de Pejite usa una cría de Ohmu como señuelo para llevar la manada al lago ácido, poniendo en peligro a los habitantes del Valle del Viento, Nausicaä trata de restaurar el vínculo entre los humanos y estos artrópodos gigantes, que representan la naturaleza:

Aquel que lleve un traje hermoso, descendiendo sobre un campo dorado, forjará nuevamente el vínculo perdido con la tierra y guiará a todos, al fin, a una tierra de pureza... (Miyazaki & Takahata, 1984, 1 h 54 m 06 s).

Reza la leyenda graficada en los tapices del castillo y transmitida por la tradición oral. En el Valle del Viento llevan un milenio aguardando por “el elegido”. Sin embargo, no es el tópico de la espera el que recorre la historia sino la búsqueda.

Obaba, sabia anciana, portadora de la memoria ancestral, capaz de leer las señales del viento y otros cambios en el ambiente que pueden incidir sobre su pueblo, entiende que Yupa es el buscador y no percibe los indicios que apuntan a Nausicaä. ¿Acaso por no concebir un desplazamiento, una discontinuidad —una rehabilitación (Foucault, 1969)— en el modelo del que habla la antigua leyenda? De igual modo yerra el rey Jihl al considerar que su hija aún no es una buena guerrera del viento y, por extensión, la persona llamada a sucederlo en el trono —por lo menos no inmediatamente—, ya que, en su reencuentro con el Maestro, intenta persuadirlo:

—Una pregunta Yupa: ¿no es hora de que te establezcas en este valle? Ve mi condición... todos estarían felices. (19 m 17 s).

No obstante, es Yupa quien se percata de que Nausicaä tiene un poder misterioso; no es por azar que es el único convidado a conocer la habitación secreta de la princesa.

En el desenlace de la historia, la profecía se cumple, sólo que ocurre una ruptura en la predicción: no se trata de “aquel”, un salvador, es la joven Nausicaä quien logra restablecer el vínculo perdido entre la tierra y los seres humanos (véase Figura 6).

Figura 6. Nausicaä armoniza el mundo.



Fuente: Miyazaki y Takahata (1984, 1 h 53 m 56 s).

## CONCLUSIONES

Con base en lo expuesto, se concluye que el relato cinematográfico analizado revela una rehabilitación de las ideas, prácticas y discursos sobre las relaciones de género construidos hasta principios del siglo xx; momento en que se gestan los movimientos feministas a nivel global. Si bien el filme se produce a finales de tal periodo, forma parte de la elaboración histórico-cultural que se teje paulatinamente por los actores sociales, principalmente mujeres, que buscan comprender y concretar la “simbolización de la diferencia sexual” (Lamas, 1999) alejada de la desigualdad.

Nausicaä no representa la mujer a la que diversas actividades y empresas le son prohibidas, al sexo protegido del que se lamenta Virginia Woolf (1929), aquella que es caracterizada por su pasividad física y “apreciada” por sus dotes para los quehaceres del hogar y para comportarse “adecuadamente”, según los señalamientos de Simone de Beauvoir (1976 [1949]). Hayao Miyazaki e Isao Takahata (1984) proyectan una mujer libre física, cognitiva y emocionalmente. Esta princesa simboliza a la niña que ejerce tal libertad para comprender, asir y descubrir el mundo que la rodea, para reafirmarse como sujeto (de Beauvoir, 1976 [1949]).

La hipótesis que formula Woolf (1929), basada en los indicios de la época, sobre las transformaciones sustanciales que debieran darse en las relaciones de género en el primer tercio del siglo xxi, se concretan en tal discurso. No obstante, resta seguir trabajando en este mundo de mujeres y hombres para que tal cambio socio-histórico, en que la diferencia sexual no se traduzca en desigualdad y sí se encamine a una comunión de aspiraciones y compromisos (Lamas, 1999), no tenga que esperar mil años. Mujeres como Woolf, de Beauvoir, Scott, Lamas y hombres como Foucault, Bourdieu, Passeron, Miyazaki y Takahata, entre otros y otras, pueden ser la guía en este quehacer.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beauvoir, Simone de. (1976 [1949]). *Le deuxième sexe II*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de minuit.
- Foucault, Michel. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Gaudreault, André & Jost, François. (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona, Buenos Aires. México: Paidós.
- González-Domínguez, Carlos & Martell-Gámez, Lenin. (2013).
- El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 153-172
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, María del Polar. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Lamas, Marta. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, Vol. 5, Núm. 21, pp. 147-178

Miyazaki, Hayao (director) & Takahata, Isao (producer). (1984). *Nausicaä del Valle del Viento* (風の谷のナウシカ / *Kaze no Tani no Naushika*) (Película, DVD ZIMA Entertainment). Japón: Toei Company.

Soulez, Guillaume. (2011). *Quand le film nous parle. Rhétorique, cinéma, télévision*. Paris: Presses Universitaires de France.

Woolf, Virginia. (1929), *A Room of One's Own*. London: Hogarth Press.

## SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

### ❧ BEATRIZ MARISOL GARCÍA SANDOVAL ❧

Licenciada, Maestra y Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en mesas redondas como ponente con temas relacionados con educación, procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, comunicación y educación patrimonial, identidad y cultura organizacional. Asimismo, ha publicado investigaciones sobre el devenir histórico de la profesionalización educativa de la enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas y sobre procesos de socialización en el campo educativo desde estudios culturales.

### ❧ DANIELE CARGNELUTTI ❧

Licenciado en Sociología y Maestro en Arte Contemporáneo y Cultura visual por la Universidad Autónoma de Querétaro; maestro y doctorante en filosofía por la Universidad de Guanajuato. Actualmente, adscrito a la Facultad de Filosofía de la Autónoma de Querétaro, como colaborador del programa Humanidades y Producción de Imágenes. Sus líneas de investigación son el arte contemporáneo con relación al pensamiento crítico de la sociedad (con ejes como la violencia y la política) y la reconceptualización de la barbarie, desde el pensamiento y obra de la Teoría crítica en sus vertientes frankfurtianas y latinoamericanas. Ha publicado algunos artículos al respecto de la crítica y relectura del marxismo y sus problemáticas contemporáneas.

### ❧ ELSA LETICIA GARCÍA ARGÜELLES ❧

Profesora e investigadora del Doctorado en Estudios Novohispanos y Maestría en la Literatura Hispanoamericana (UAZ) e Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (Nivel I). Perfil de investigación: Literatura Latinoamericana Contemporánea y literatura femenina. Estudios: licenciatura en Letras Españolas, Universidad Veracruzana; Maestría en Literatura Hispanoamericana en New Mexico State University, y Doctorado en Literatura Iberoamericana, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado como ponente en Congresos Nacionales e Internacionales y ha publicado trabajos críticos en diversas revistas y capítulos de libros.

### ❧ ESTER BAUTISTA BOTELLO ❧

Obtuvo su Doctorado en King's College London. Entre sus intereses se encuentra la relación entre la literatura y otras disciplinas como la pintura, el cine y la arquitectura así como los conceptos de espacio y representación urbana en textos filmicos y literarios contemporáneos. Ha trabajado en universidades mexicanas, estadounidenses e inglesas en los Departamentos de Lenguas Modernas y Literatura. Desde agosto de 2008 es docente-investigadora en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México (SNI I). Ha coordinado la publicación de los libros *Entrecruces: cine y literatura* (Eón, 2012) y *Cine y fin del mundo: Imaginarios distópicos sobre la catástrofe* (Eón, 2014) así como *Identidad, diferencia y ciudadanía en el cine transnacional contemporáneo* (UOCPress, 2014). Su libro *Carmen Martin Gaité. Poetics, Visual Elements and Space* (2019), editado por University Wales Press, está disponible en <https://www.uwp.co.uk/book/carmen-martn-gaite/>

### ❧ FRANCISCO ROBLERO AVENDAÑO ❧

Tiene estudios en Comunicación y Periodismo en la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha publicado y participado en congresos nacionales e internacionales con enfoque en el análisis discursivo de narrativas ficcionales literarias y cinematográficas. Los temas que ha trabajado están relacionados con los derechos humanos, la disidencia sexual, el género y las relaciones intrafamiliares.

### ❧ IRMA FAVIOLA CASTILLO RUIZ ❧

Doctora en Historia por El Colegio de Michoacán. Docente Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Es integrante del CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Ha recibido diversas becas de investigación nacionales e internacionales. Líneas de investigación: arte y religiosidad popular en Zacatecas; historia cultural y social; gestión cultural; políticas públicas del patrimonio cultural, y Educación patrimonial. Correo electrónico: irmafaviola.cr@uaz.edu.mx.

### ❧ JOSEFINA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ ❧

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, líder del CA-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación. Pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores de la Comunicación y a la Federación Latinoamericana de Semiótica. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad se desempeña como Docente-Investigadora de tiempo completo en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CONACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

### ☞ JUAN RAMÓN RÍOS ☞

Estudiante de la Licenciatura en Humanidades y Producción de Imágenes. Sus líneas de investigación comprenden cine y literatura. Ha colaborado en publicaciones como Punto de Partida (UNAM), La Jornada Semanal, crash.mx, Pez Banana y el libro "Dios, Nueva Temporada". Formó parte de la generación 2018 de la Red Nacional de Polos Audiovisuales del IMCINE.

### ☞ MARÍA EDITA SOLÍS HERNÁNDEZ ☞

Estudió la Licenciatura en Sociología, una Maestría en Ciencias de la Educación y el Doctorado en Psicología y Educación, en la Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ. Es profesora de tiempo completo y sus actividades académicas se intercalan entre la docencia, la asesoría, la tutoría, las actividades culturales con los estudiantes, la dictaminación sobre los aspectos éticos de la investigación en ciencias sociales, el arbitraje, la participación en distintos grupos colegiados y, robándole tiempo al tiempo, a la investigación.

### ☞ MARÍA EMILIA LIÑERO MEDEROS ☞

Guionista de Radio y Televisión, directora de programas de Radio, así como docente de guionismo para cine y televisión. Es Licenciada en Historia del Arte por la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana y Postgraduada en Comunicación Publicitaria y Diseño Editorial por la Facultad de Comunicaciones de la misma universidad. Diplomada en Comunicación y Educación por la UNICE y el Centro de Investigaciones Sociales del ICRT y Centro de Estudios de Radio y Televisión en la Habana Cuba. Actualmente cursa la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios en la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus líneas de investigación son el análisis cinematográfico y el análisis de contenidos literarios en la lectoescritura infantil.

### ❧ **MARÍA DEL REFUGIO MAGALLANES DELGADO** ❧

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre educación, sociedad contemporánea, cultura y comunicación. Autora de: *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020). Coordinadora de Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México (2020); *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (2020).

### ❧ **MIRIAM HERRERA-AGUILAR** ❧

Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Doctora en Ciencias de la información y de la comunicación por l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y reconocida con el perfil deseable por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP. Sus líneas de investigación son: Comunicación y educación, Nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación y epistemología de la comunicación. Integrante del cuerpo académico: Modernidad, Desarrollo, Educación y Región.

### ❧ **NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ** ❧

Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); Especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-CA-184. Integrante del SNI. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Integrante del Semi-

nario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Principales líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género en México, siglos XIX–XXI. Docente-Investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

❧ **OLIVA SOLÍS HERNÁNDEZ** ❧

Profesora-investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAQ. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (NI). Miembro del CA Modernidad, Desarrollo y Región. Sus líneas de investigación giran en torno a la Historia de las Mujeres con perspectiva de género, Historia de la Educación, Historia de la Vida Cotidiana e Historial Regional de Querétaro con énfasis en el proceso modernizador.

❧ **YAIMA SOTOLONGO DE LAS CUEVAS** ❧

Guionista de Radio y Televisión, directora de programas de Radio, así como docente de guionismo para cine y televisión. Es Licenciada en Historia del Arte por la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana y Especialista en Dirección de Programas de Radio. Cuenta con estudios de pregrado en la Facultad Preparatoria del Instituto Estatal de Arte V. Surikov de Moscú, Rusia. Actualmente cursa la Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios en la Universidad Autónoma de Querétaro. Sus líneas de investigación son el análisis cinematográfico y las relaciones literatura y cine.



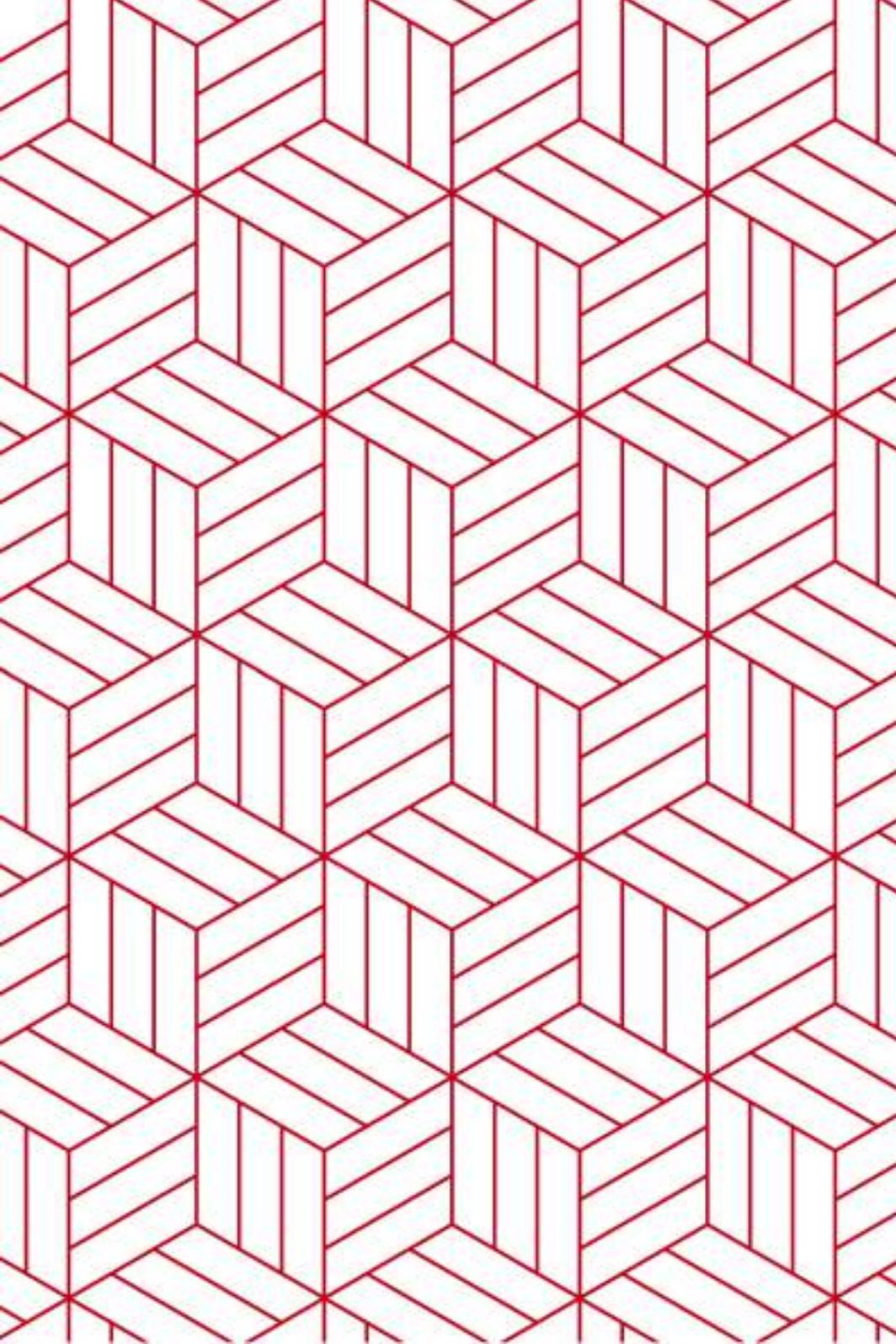
*Historia y Cine.*  
*Distintos enfoques sobre*  
*realidades contemporáneas 1*  
se publicó en mayo de 2023  
en Querétaro, México.



Fue realizado en la  
Coordinación de Publicaciones  
de la Facultad de Ciencias Políticas  
y Sociales de la Universidad  
Autónoma de Querétaro.



El diseño de portada  
fue realizado  
por Ariana Ibañez Barrera.



Los vínculos entre la Historia y el Cine han sido, desde hace mucho tiempo, objeto de reflexión e investigación. El cuestionamiento pasa no sólo por las maneras en que se construye la Historia y las formas de contarla, sino hasta el papel que puede jugar un filme como medio para, a través de él, propiciar la reflexión sobre alguna temática específica, denunciar una situación social o acercar a los estudiantes y público en general al conocimiento de un hecho del pasado.

Asumir que el maridaje entre la Historia y el Cine es un pretexto para el diálogo y que éste no es exclusivo de historiadores(as) y especialistas en cine o análisis cinematográfico, sino que es una puerta de entrada para la reflexión multidisciplinar, un grupo de historiadores(as), docentes y estudiantes de diversas disciplinas. Desde hace tiempo, nos reunimos cada año para poner en común nuestros análisis, así como discutir y mirar que no sólo la historia y la literatura o cualquier otra disciplina puede ser vista a través del cine, sino también cómo el cine puede ser enriquecido al mirarlo desde las ciencias sociales.

Este libro reúne ocho trabajos que hemos agrupado en tres partes: Cine e Historia, Cine y Representaciones Sociales y Cine y Género. Ojalá que su lectura despierte el placer de mirar cine y repensarlo desde una óptica multidisciplinar.

