



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



**LA HISTORIA ENSEÑADA EN CLAVE DE MUJERES: ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL
ANÁLISIS DE FILMES HISTÓRICOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestría en Enseñanza de la Historia

presenta

YEYMY JOSEFINA PÉREZ CARDALES

Directora de tesis

DRA. LISETTE GRISELDA RIVERA REYNALDOS

Co-directora de Tesis

DRA. MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ



Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Morelia, Michoacán, Noviembre de 2019

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	20
EL CINE, EL GÉNERO Y LA HISTORIA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS	20
1.1. SOBRE LA MIRADA FEMINISTA: GÉNERO Y TEORÍA FÍLMICA DESDE LAS MUJERES	24
1.2. ENFOQUES Y PROBLEMATIZACIONES EN LA RELACIÓN CINE-HISTORIA. AUTORES Y LÍNEAS DE RASTREO	39
1.3. EL CINE HISTÓRICO EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESCOLAR	52
CAPÍTULO II	67
<i>LA HISTORIA SE FILMA EN PRESENTE: LOS USOS DEL PASADO EN EL CINE HISTÓRICO MEXICANO EN EL MARCO DEL BICENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA</i>	67
2.1. EL ESCENARIO DE PRODUCCIÓN DE LAS PELÍCULAS DEL BICENTENARIO	70
2.1.1 LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES DURANTE EL SEXENIO DE FELIPE CALDERÓN (2006-2012)	79
2.2. ALGUNOS RASGOS DE LA CINEMATOGRAFÍA NACIONAL DURANTE EL SEXENIO DE FELIPE CALDERÓN	85
CAPÍTULO III	92
LAS PELÍCULAS DEL BICENTENARIO: EL CRUCE ENTRE CINE, GÉNERO E HISTORIA	92
3.1. HÉROES VERDADEROS. EPISODIO II. INDEPENDENCIA. O LA HEROICIDAD COMO CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA SESGADA	94
3.2. <i>HIDALGO, LA HISTORIA JAMÁS CONTADA</i> O ALGUNOS RASGOS HUMANOS DE LA HEROICIDAD	104
3.3. EL BAILE DE SAN JUAN O UN INTENTO DE HISTORIA SOCIAL EN IMÁGENES	116
CAPÍTULO IV	126
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LAS MUJERES EN EL CINE HISTÓRICO	126
4.1. LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	126
4.1.1. LA MIRADA DE GÉNERO COMO LUGAR DE INTERPELACIÓN DEL CINE Y DE LA IDEOLOGÍA DE GÉNERO	127
4.1.2. EL CINE COMO TERRENO DE ENSEÑANZA DE UNA HISTORIA REPRODUCTORA DE ASIMETRÍAS QUE DEBE SER DECONSTRUIDA	128
4.1.3. SITUAR EL GÉNERO EN EL AULA, ENSEÑAR LA HISTORIA DESDE EL GÉNERO	129
4.2. LA PROPUESTA DIDÁCTICA, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN	131
4.2.1 EL TALLER DE ANÁLISIS FÍLMICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: PROPUESTA DIDÁCTICA	137
4.2.2. LOS GRUPOS DE TRABAJO EN LA PAZ, BAJA CALIFORNIA SUR	144

4.2.3. LA RELACIÓN CON EL CINE	147
4.2.4. RELACIÓN CON LA HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	150
4.2.5. RELACIÓN CON LA MIRADA DE GÉNERO	152
4.3. LOS RESULTADOS DEL TALLER ANÁLISIS FÍLMICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	161
4.3.1. LA MUJER COMO “PRESENCIA INTERVENIDA” Y LA VIOLENCIA COMO DESPLIEGUE DE LO MASCULINO	162
4.3.2. “LOS MESTIZOS SOMOS NOSOTROS”, EL CINE COMO LUGAR DONDE SE DISPUTA LA INTERPRETACIÓN	168
4.3.3. “¿POR QUÉ NOS ENSEÑAN ESA HISTORIA?”: LA HISTORIA ENSEÑADA A TRAVÉS EL CINE	170
4.3.4. “LA HISTORIA DE LAS MUJERES SÍ ES ALGO QUE JAMÁS SE HA CONTADO”: EVALUACIÓN DE LOS TALLERES DE ANÁLISIS FÍLMICO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	173
CONCLUSIONES	179
BIBLIOGRAFÍA	185
FILMOGRAFÍA	202

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT) por la beca que me fue otorgada al permitir dedicarme de tiempo completo a la realización de la maestría en Enseñanza de Historia. Al Instituto de Investigaciones Históricas, en mi segunda casa de estudios, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por brindarme todos los recursos y posibilidades de que se disponen para hacer la estancia de estudios de forma completa. Agradezco a los profesores que durante la maestría me aportaron todo lo necesario para hoy poder concretar este logro. Un agradecimiento muy cálido a mis profesores Dra. Dení Trejo Barajas, Dr. Marco Landavazo Arias, Dr. Xavier Dosil por el aprendizaje que emprendí con ustedes durante todo este viaje.

Mi cariño y respeto infinito para mis asesoras de tesis Dra. Lisette Rivera Reynaldos y Dra. Mónica Chávez que desde el comienzo fueron guías orientadoras no sólo en el camino de la investigación sino también de mi vida en Morelia. Sin su calidad y calidez esta tesis no hubiera sido posible, pues hablar sobre género y poder sostener una investigación que sin duda impacta en la propia vida requiere de compañía, apoyo y sobre todo de la claridad de dos mujeres que pudieron comprender las dificultades de llevar una investigación de este tipo y la aplicación de la estrategia didáctica a espacios tan difíciles como los son las aulas de clases. Para ambas todo mi amor fraterno y gratitud.

Estoy muy agradecida con los profesores Dra. Guadalupe Chávez, Dr. Javier Ramírez y Dr. Jorge Alberto Ruíz Barriga, por aceptar leer mi trabajo en los seminarios y por formar parte de la mesa sinodal que ponderó la calidad de esta investigación.

También quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Baja California Sur, a la Maestría en Investigación Histórico-Literaria, a la Dra. Edith González Cruz, Coordinadora de dicho programa. A la Universidad Pedagógica Nacional con sede en La Paz, a la Dra. Cecilia Cristerna y al Mto. Margarito Martínez Solís,

Subdirector Académico de esta casa de estudios, por le apoyo brindado durante mi estancia de investigación.

Son muchas las personas que de un modo u otro me dieron ánimos, me acompañaron desde diversos países, desde diversas regiones de México; es la familia extendida, mexicana, venezolana, argentina, chilena y colombiana que hoy me sigue sosteniendo, a todos mi inmensa gratitud. La lista resultaría enorme, todos los que pusieron su interés, ayuda, atención, apoyo y amor para que hoy celebre este logro van incorporados en este breve pero sentido párrafo.

A mi familia nuclear, Marlene Cardales Morales, Remberto Pérez Sandón y Randy Pérez Cardales, mi más profundo amor por toda la compañía, por ayudarme a llegar a este punto, por darme ánimos y fortaleza en los momentos difíciles y por celebrar en la distancia cuando las cosas se aclararon. A ustedes va dedicado este logro.

Resumen

Esta investigación tiene como finalidad hacer un aporte en el área de la enseñanza de la historia, específicamente desde la didáctica de la historia. Con el fin de brindar a profesores de preparatoria las herramientas para analizar filmes históricos con perspectiva de género, a partir de los planeamientos de la teoría fílmica feminista. A lo largo de la investigación se aplica el modelo de análisis a tres películas cuyo tema es la Independencia de México: *Hidalgo, la historia jamás contada* (Antonio Serrano, 2010), *El baile de San Juan* (Francisco Athié, 2010) y *Héroes verdaderos, episodio II. Independencia* (Carlos Kuri, 2010).

Las películas seleccionadas fueron producidas y exhibidas como productos emblema de las celebraciones del Bicentenario de la Independencia de México y Centenario de la Revolución mexicanas en el año 2010. Estas películas cobran importancia al ser portadoras de la voz del Estado y de la ideología de género imperante en el momento de su presentación al público. El análisis de las películas desde la teoría fílmica feminista permite observar cómo son representadas las mujeres, qué roles y estereotipos se construyen y refuerzan en torno a ellas, y cómo esas representaciones sobre lo que hacían en el pasado refuerzan ideas acerca del papel de las mujeres en la sociedad en el presente.

Esta investigación presenta el diseño, la aplicación y los resultados de un taller de análisis fílmico con perspectiva de género como producto didáctico generado a partir de la investigación.

Palabras clave: feminismo, teoría, estereotipos, ideología, cine.

Abstract

This research aims to contribute to the area of history teaching, specifically from the history didactics. To provide high school teachers with the tools to analyze historical films with a gender perspective, based on the planning of feminist film theory. Throughout the investigation, the analysis model is applied to three films whose theme is the Independence of Mexico: Hidalgo, the story never told (Antonio Serrano, 2010), The dance of San Juan (Francisco Athié, 2010) and True Heroes, episode II. Independence (Carlos Kuri, 2010). The selected films were produced and exhibited as emblematic products of the celebrations of the Bicentennial of the Mexican Independence and Centenary of the Mexican Revolution in 2010. These films become important as they carry the voice of the State and the prevailing gender ideology at the time of their presentation to the public.

The analysis of the films from the feminist film theory allows us to observe how women are represented, what roles and stereotypes are built and reinforced around them, and how those representations about what they did in the past reinforce ideas about the current role of women in society.

This research presents the design, application, and results of a film analysis workshop with a gender perspective as a didactic product generated from the research.

Keywords: feminism, theory, stereotypes, ideology, cinema.

Introducción

En la presente investigación me propongo crear una estrategia didáctica de enseñanza de la historia con perspectiva de género, a partir de los planteamientos de la teoría fílmica feminista como herramienta de análisis. Se trata de aplicar este corpus analítico específicamente a películas históricas nacionales que aborden el período independentista mexicano, a partir de la incorporación de una serie de preguntas y recursos de rastreo propios de los enfoques histórico y de género, a fin de identificar en el discurso cinematográfico los aspectos temáticos, narrativos y contextuales que construyen una imagen estereotipada de las mujeres en la representación fílmica del período independentista. Propongo la aplicación de dicha estrategia a través de un taller de “Análisis fílmico con perspectiva de género” dirigido a profesores de Ciencias Sociales de nivel preparatoria, dado que en el quinto semestre del plan de estudios del bachillerato se imparten los contenidos de Historia de México dedicados a la Independencia mexicana.

Seleccioné un grupo de tres filmes estrenados y exhibidos durante el año 2010, fecha memorial en la que se conmemoró el Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución mexicanas: *Hidalgo, la historia jamás contada* (Antonio Serrano, 2010), *El baile de San Juan* (Francisco Athié, 2010) y *Héroes verdaderos, episodio II. Independencia* (Carlos Kuri, 2010). La elección de este corpus fílmico responde a que al ser producidas y exhibidas con motivo de las conmemoraciones se volvieron vehículo de las significaciones en torno a la Independencia, la conmemoración misma, las ideas sobre el pasado que desde una visión institucional se pusieron a circular en el imaginario histórico, y que ineludiblemente tocan con aspectos vinculados a la ideología de género imperante durante su tiempo de producción y exhibición. Estas películas dicen algo sobre los eventos que se identifican como definitorios de la nación mexicana con los pies puestos en el año 2010, sobre la memoria histórica que ha de reforzarse, sobre lo que la institucionalidad quería que quedara fijado en la mente de las personas en ese año. Todos esos contenidos demandan un espectador específico, que posteriormente va a interpretar y conjuntar lo que ya sabe de

historia con lo visto y a generar unas ciertas ideas que se unen a las que ya trae en su formación histórica.

Al mismo tiempo, en las películas seleccionadas interpretaré el discurso de género imperante en el momento de su realización. Así, en la representación cinematográfica de las mujeres es posible observar una serie de estereotipos muy definidos que las sitúan en roles de madre, mujer sensual o mártir, dejando de lado la veracidad histórica que pueda darles rasgos más cercanos al papel que jugaron en su tiempo y sesga las vinculaciones que puedan establecer las espectadoras con estos personajes, a las delimitaciones que impone esa corta lista de acciones que según dichos filmes realizaron las mujeres durante el período analizado. Trataré de puntualizar y de hacer emerger los modos en que son representadas las mujeres, los roles que se les asignan, cómo se configura su participación, cuáles son las características de su presencia o ausencia en la representación cinematográfica de los procesos definitorios de la nación. Así como su anclaje en el contexto en el que fueron realizadas las películas y su recepción por parte de los públicos que las analizarán en el taller. Por lo tanto, parto del análisis del cine histórico como generador de conocimiento sobre el pasado, entendido como una versión o reinterpretación que puede posibilitar nuevas formas de comprensión acerca de ese pasado o bien establecer o reforzar creencias acerca del mismo.

Esta investigación se cimienta metodológicamente en varias corrientes orientadoras que permitirán mirar el filme desde diversos puntos de vista sin negar su calidad de dispositivo que activa una experiencia estética, con atención en los aspectos ideológicos, narrativos, contextuales e históricos que lo atraviesan. Para el estudio de los enfoques y problematizaciones de la relación cine-historia tomaré como guía los trabajos y reflexiones de Robert Rosenstone en torno al cine histórico como “innovación de la historia en imágenes”, en este sentido los filmes serán vistos como versiones acerca del pasado que comprimen el tiempo histórico en función de la narración fílmica y que permiten comprender de modos diferentes

esas versiones, es decir, como “invención falsa/invención verdadera”, nociones planteadas por el autor para superar el sesgo ficcional de la obra y abren la posibilidad del entender el cine histórico como generador de conocimiento histórico. También los aportes de Marc Ferró permitirán analizar aquellos aspectos ideológicos que escapan al control del autor y que se hacen manifiestos en el filme. Por último, el trabajo de Michel Lagny sobre la importancia de dar un lugar y definición a la cinematografía nacional a fin de situar los rasgos de identidad que elaboran las películas y cómo las hacen accesibles a los públicos locales. Desde la teoría fílmica feminista como guía para el análisis del filme acudiré a los trabajos de Teresa de Lauretis, a través de su propuesta sobre el cine como “tecnología del género”, la cual construye el género al representarlo y organiza los modos de su autorrepresentación por parte de los sujetos, desde discursos dominantes provenientes de instituciones, epistemologías o de la vida cotidiana. De este modo, el cine pasa a jugar una papel fundamental en esa construcción, de tal modo que los filmes históricos serán observados como medios a través de los cuales se construye y se refuerza el género. Es importante para este análisis considerar que se trata de una construcción situada en un momento posterior al representado en la narración, por lo cual será necesario localizar cómo se elabora una mirada sobre el género desde la contemporaneidad sobre una época pasada. En este punto se establecerá la intersección historia-género, con el fin de analizar el contexto de producción del filme, la postura del autor y el situado de su propuesta en el tiempo desde el que mira el pasado y los diálogos de ese filme con los discursos institucionales.

La propuesta didáctica parte de la visualización del cine como acto colectivo de recepción. De allí que el análisis se plantee como una experiencia en equipos que permita a las y los participantes la socialización de sus experiencias subjetivas como espectadores. Al mismo se plantea una revisión en colectivo de los aspectos teóricos y metodológicos del lenguaje cinematográfico desde la teoría fílmica feminista a partir de bloques de preguntas que faciliten el aprendizaje de los planteamientos del método de análisis.

II

La didáctica de la historia se plantea como un terreno dialógico en el que las disciplinas dejan de ser vistas como espacios separados y se interrelacionan en el abordaje de lo social, en el estudio de devenir de los sujetos en el tiempo y de sus productos y prácticas culturales. En este sentido, a través de esta investigación pretendo hacer un aporte a los esfuerzos adelantados por otros autores acerca de la didáctica de la historia con una mirada femenina, en la que se integren tres aspectos: el análisis fílmico, las preguntas de la historia y las preguntas de género. Ello con el propósito de abonar recursos que permitan a los docentes contar con los materiales y estrategias para abordar productos visuales en el aula, en dos vertientes: una centrada en el texto fílmico, como producto simbólico y generador de sentido en sí mismo; y la otra, contextual, a partir de la interpelación de la mirada de género y de la indagación histórica.

Si bien hay una serie de trabajos sobre las posibilidades didácticas que ofrece el cine tanto en la enseñanza de la historia como en la perspectiva de género, al parecer permanece cierta ausencia de guías didácticas más específicas que puedan aplicarse de manera concreta en el aula. Esto en parte puede deberse al hecho de que la incorporación de nuevas tecnologías en la educación pública aún sigue siendo un proyecto y no una política en marcha de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual deja en espera las proposiciones de actualización y optimización de las estrategias de enseñanza emanadas desde los centros de investigación y producción de conocimiento.

Aún así, resulta necesario seguir insistiendo en la necesidad de enriquecer las estrategias didácticas en la enseñanza en todos los niveles educativos, dado el contacto empírico y cotidiano de los estudiantes con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). El papel que juega el cine en la memoria, en las conductas, en la imaginación histórica, en la construcción de sentido en términos individuales y colectivos es avasallante, al punto de que a través de este medio se refuerzan ideas y percepciones que responden no solo a proyectos

políticos o ciudadanos, como puede ser la idea de nación, de ciudadanía, de sujeto político o histórico proyectadas por el Estado, sino también otras más sutiles, relacionadas con las formas de interpretar las sensibilidades, las prácticas sociales y culturales o los modos de ver desde visiones dominantes. Aquí la intersección cine-género resulta crucial, dada la circulación de ideas, creencias y visiones asignadas a las mujeres a través de las imágenes, las cuales reafirman valoraciones y juicios sobre los roles, espacios de acción y posibilidades de las mismas. De este modo, parte de la imagen social e histórica sobre las mujeres se juega en el terreno simbólico que circula a través del cine como medio de entretenimiento masivo.

En este sentido, este proyecto pretende estructurar la investigación y la guía didáctica propuesta respondiendo a los siguientes subtemas, que serán planteados en forma de preguntas, en cuatro vertientes. Uno, lo fílmico y el desmontaje de su discurso: ¿hay un método de análisis específico para los temas de historia y género? ¿Se han incorporado a ese método las preguntas sugeridas por los autores de género e historia? Si no hay un ejercicio previo de análisis en clave de género e historia, ¿qué preguntas se incorporarían? Dos, lo contextual: ¿qué elementos debe considerar el análisis histórico en el cine? ¿Se han incorporado preguntas de indagación histórica que permitan hacer una análisis contextual de los temas tratados en el cine? Tres, la perspectiva de género: ¿cómo se representan las mujeres en el cine histórico? ¿Qué aspectos contextuales e historiográficos se debe considerar en este análisis? ¿Cuánta visibilidad tienen en el cine histórico las mujeres? ¿cuánta visibilidad tienen en la enseñanza de la historia?, ¿por qué, cómo y cuándo fueron visibilizadas y/o en qué casos se visibilizan y en cuáles no? , ¿en qué contexto ocurre la visibilización o invisibilización? ¿Cuáles son las imágenes de las mujeres aceptadas y rechazadas en el cine histórico? ¿Cómo dialogan con las imágenes de las mujeres con las imágenes aceptadas y rechazadas de los hombres? Cuatro, el cine como creador de conocimiento escolar, ¿qué usos se le dan al cine en el aula? ¿ES un

apoyo del libro de texto o por el contrario es una fuente de indagación? ¿Qué problemas pedagógicos se generan o se resuelven al llevar el cine a las aulas?

III

Las investigaciones recientes sobre el uso del cine como herramienta didáctica son numerosas; destacan aquellas que hacen una lectura crítica acerca de los usos pedagógicos del cine y la necesidad de su lectura como un texto generado por un autor y que al mismo tiempo es expresión y agente de impacto en las prácticas sociales. Destacan los trabajos de María Silvia Serra, Inés Dussel, Diana Paladino, entre otros¹. Luego, se identifican un grupo de investigaciones desarrolladas básicamente en Europa en los que la experiencia estética y la implicación del espectador de cine son aspectos a considerar, un trabajo reciente en este sentido es el de María Delden², acerca de la construcción de sentido emocional y sentido histórico a través del cine, mediante un estudio de la selección de películas que hacen los estudiantes y profesores de bachillerato en la materia de historia. Establece el papel que juega la implicación emocional como parte de la experiencia estética en la construcción de sentido, de este modo lo visibiliza como un elemento de consideración a la hora de trabajar con el cine de forma cruzada con la cultura histórica, la historicidad del filme y la recepción. También se encuentran una serie de estudios sobre el cine como herramienta pedagógica para la enseñanza de la historia partiendo del cine como fuente histórica al dar cuenta de los contextos de realización, lo cual activa rutas de indagación con perspectiva histórica, destacan autores como Cristófol Trepal³ y María Candela de Lucca.⁴

¹ María Silvia Serra se dedica al estudio de la articulación entre cine, escuela y discurso

² María Delden es historiadora egresada del Doctorado en Historia de la Universidad de UMEA-Suecia. Ver: *Perspectives on Historical Film Literacy: A Didactical Study of Students' Historical and Emotional Meaning Making through Feature Film*, Umea University, Umea, 2017.

³ Cristófol Trepal dedica sus estudios a los procedimientos y operaciones que se activan a la hora de enseñar historia a través del cine así como de la sistematización de las herramientas pedagógicas y didácticas aplicables en el aula. Véase: *Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza*, Barcelona, Iber, pp. 31-52.

⁴ María Candela de Lucca dedica sus atención a los entornos de producción como fuente histórica y desarrolla estrategias didácticas para trabajar en el aula la comprensión de la historia reciente y presente a través del cine como fuente histórica. Ver: María Candela de Lucca, *El siglo XX a través*

Por otro lado, un tema que reviste gran atención es el de los modelos de análisis utilizados en las investigaciones y la oferta en el campo académico. En México el trabajo de Lauro Zavala ofrece un método de análisis y una propuesta didáctica del cine como herramienta pedagógica.⁵ Presenta unas rutas de abordaje que consideran todos los aspectos del lenguaje cinematográfico y de forma genérica su diálogo con “otras manifestaciones culturales”, pero siempre partiendo de una posición central o unívoca del filme, en la que el sentido se construye desde la narración interna. Este método tiene utilidad en tanto es una guía que permite listar los elementos a considerar internamente, pero no garantiza la observación de aspectos externos al filme como el contexto en el que se hizo, el tiempo histórico, las ideas, las sensibilidades que le dan un marco de referencia. De allí que se apueste al planteamiento de un modelo de análisis más específico marcado por la ruta de búsqueda de esta investigación: un análisis en el que dialoguen el discurso del cine, de la historia y del género, haciendo el ajuste necesario de las rutas de indagación que ofrece cada disciplina.

Asimismo, las investigaciones realizadas sobre el terreno de cruce entre el cine, la historia y los estudios de género en México resaltan los trabajos de Julia Tuñón⁶, Patricia Torres Sanmartín⁷, Margara Millan⁸, quienes conforman parte del

del cine, en Susana E. Aguirre y María Luján Lanciotii (coords.), *Voces del relato histórico. La enseñanza de la historia desde una mirada social*, Cap.8.

⁵ Lauro Zavala es un investigador y profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco) conocido por la elaboración de una propuesta teórica para el estudio formalista de la narrativa clásica, moderna y posmoderna, especialmente en los campos de la metaficción, la minificción y la ironía, y por la creación de un sistema de modelos de análisis didáctico para la elaboración de investigaciones de grado y posgrado en cine, literatura y espacios cotidianos. Ver: *Elementos del discurso cinematográfico*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2003; *La seducción luminosa. Teoría y práctica del análisis cinematográfico*, México, Trillas, 2010; *Permanencia voluntaria. El cine y su espectador*, México, Universidad Veracruzana, 1994.

⁶ Tuñón, Julia, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen. (1939-1952)*. México, El Colegio de México-IMCINE, 1998; "De la pantalla al aula". En: Julianne Burton-Carvajal, Patricia Torres y Angel Miquel (Ed). *Horizontes del segundo siglo. Investigación y pedagogía del cine mexicano, latinoamericano y chicano*. México, Universidad de Guadalajara-Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998; "Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas". En: Elena Urrutia (Coord). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. Aportaciones desde diversas disciplinas*. México, El Colegio de México, 2002. 375-411; "Mujeres en la pantalla. Un alegato a favor de la historia". Para Memoria del primer Coloquio de Arte y Género. México, Instituto Nacional de las Mujeres, 2003. pp.65-80; "La representación fílmica de las mujeres en el cine clásico mexicano" En: Acervos. Boletín de los archivos y

grupo de investigadoras clásicas que han fortalecido los estudios de cine a partir de la teoría crítica feminista en México, estableciendo parámetros de indagación a partir de los estereotipos, la recepción femenina, las mentalidades y representaciones en el cine. Más recientemente destaca la investigadora Maricruz Castro Ricalde⁹ quien ha hecho un balance sobre los estudios de cine vinculados al género en México, en el que presenta un estado de la cuestión en cuanto a los temas recurrentes en las investigaciones, metodologías empleadas, dificultades para ese tipo de indagaciones y los vacíos en los temas, lo cuál permite ajustar la mirada a la hora de definir nuevas posibilidades de investigación en torno a “las cineastas pioneras, el cine popular, la relación con la teoría feminista, la función del contexto socio-histórico y la recepción cinematográfica, entre otros”. Resaltan los trabajos respecto al contexto y la recepción de Patricia Torres Sanmartín, Norma Iglesias Prieto¹⁰ y la misma Maricruz Castro Ricalde. Por otro lado, autoras como Paula Laguarda¹¹, Marisa Fernández y Laura Mendez¹², Antonia Fernández

Bibliotecas de Oaxaca. Oaxaca. Vol.7, Núm.27, Verano 2004. pp. 53-57. “Cuerpos femeninos, cuerpos de patria. Los iconos de nación en México: apuntes para un debate”. En Historias. DEH-INAH. Num. 65. Sep-Dic 2006. pp.41-60; “Cine y conocimiento histórico”. En Sergio Niccolai y Carlos Marichal. Entre lo bello y lo útil. Aproximaciones iconográficas a la historia de la economía, de la ciencia y de la técnica. Publicación audiovisual en 6 DVD. México, CONACYT-EI Colegio de México-CEIICH/UNAM-Universidad de Padova (Italia) y PEMEX; “¿Pueden existir las heroínas en celuloide? La representación de las mujeres insurgentes en el cine mexicano 1934-1991”. En Sara Beatriz Guardia (Coord). Las Mujeres en la Independencia de América Latina. Lima, Perú, CEMHAL-Universidad San Martín de Porres-UNESCO. 2010. Pp 303-315.

⁷ Torres Sanmartín, Patricia, Los marcos individuales de interpretación frente a los escenarios massmediáticos. Cine mexicano y su audiencia, 2009, en Del Palacio, Celia, (Coord.), *Los Nuevos Objetos Culturales*, Ed. Universidad Veracruzana, México; Cine y género: La representación social de lo femenino y lo masculino en el cine mexicano y venezolano, Editorial Universidad de Guadalajara, 2001; *Cine, género y jóvenes. El cine mexicano contemporáneo y su audiencia tapatía*, 2011, Ed. Universidad de Guadalajara; La memoria del cine como extensión de la memoria cultural, en la Revista de *Estudios Culturales* Núm 4, invierno 2006, p. 40/ 60, Ed. Centro de Estudios Culturales, Mexicali, Baja California, México.

⁸ Millán, Margara, *Derivas de un cine en femenino*, Porrúa-PUEG. México. 1999.

⁹ Castro Ricalde, Maricruz, Género y estudios cinematográficos en México. *Ciencia Ergo Sum* [en línea] 2009, 16 (Marzo-Junio): [Fecha de consulta: 11 de enero de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10416108>>

¹⁰ Iglesias Prieto, Norma, “Identidades de género y recepción cinematográfica: una propuesta de investigación experimental”, en *Annales*, n°1, 1998, p. 245-268.

¹¹ Laguarda, Paula, Cine y estudios de género: Imagen, representación e ideología. Notas para un abordaje crítico. *Aljaba* [online]. 2006, vol.10 [citado 2018-01-11], pp. 141-156 . Disponible en:

Valencia¹³ y María Castejón Leorza¹⁴, ofrecen varias guías de análisis del cine con una perspectiva de género, situando justamente la categoría de *género* como vía para que las mujeres se reconozcan y autorreconozcan como sujetos históricos en la interpretación textual y contextual del filme a fin de estructurar formas de ruptura con los estereotipos fijados por el cine, tanto en su consumo como en su producción. De los cuáles la aportación de Marisa Fernández y Laura Mendez resultará vital a la hora de aplicar el análisis tanto en las películas como en los talleres.

Para los fines de esta investigación es importante mencionar aquellos trabajos que analizan los textos escolares con perspectiva de género, específicamente mediante la indagación en el currículo oculto y en comparación con el currículo manifiesto, y en los cuales pueden observarse algunas indagaciones sobre la representación de las mujeres en el discurso pedagógico no solo de la historia sino en materias como ética y cívica que se imbrican temáticamente con la primera. Cabe mencionar el trabajo de Patricia Piñones Vázquez¹⁵ acerca de la incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares en términos propositivos a través del diseño de una guía de trabajo; Rosa María González, Leticia Morales, María del Pilar Miguez y Alicia Rivera¹⁶ en su trabajo pionero sobre *Género y currículum en la educación básica en México*, trabajan la invisibilidad del sexismo en la escuela y cómo determina las normas,

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042006000100009&lng=es&nrm=iso.

¹² FERNANDEZ, Marisa y MENDEZ, Laura. Historia enseñada, cine y mujeres: una tríada a debate. *Aljaba* [online]. 2009, vol.13 [citado 2018-01-11], pp. 0-0 . Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso.

¹³ Fernández Valencia, Antonia, "Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la Historia", en Clío&Asociados, n°8, 2004, p. 115-128.

¹⁴ Castejón Leorza, María, "Mujeres y cine. Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres", en: Berceo, n°147, Logroño, 2004, p. 303-327.

¹⁵ Patricia Piñones Vázquez realizó una revisión de los libros de texto gratuitos de primaria a fin de diagnosticar la presencia de inequidad, desigualdad y discriminación entre mujeres y hombres en sus contenidos. Ver: Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de textos gratuitos y otros materiales educativos, México, Secretaría de Educación Pública, 2012.

¹⁶ Rosa María González, Leticia Morales, María del Pilar Miguez y Alicia Rivera, "Género y currículum en la educación básica en México", GénEros, pp. 12-28.

actitudes y modos de aprendizaje, a través de un análisis del diseño y aplicación del currículum observan desde materiales educativos hasta las interacciones entre los sujetos en el aula, así como sus concepciones sobre ser mujer u hombre. Por su parte, María Cecilia Fernández Darráz ¹⁷ se dedica a analizar las representaciones de lo femenino en los libros de texto específicamente en relación a los contenidos de historia.

Los estudios acerca de la representación de las mujeres en el cine histórico han revestido poco interés por parte de los círculos académicos, sólo pueden apreciarse algunos esbozos en artículos de Julia Tuñón como ya se citó anteriormente. En este sentido esta investigación ofrece un campo de indagación prácticamente inexplorado puesto que los estudios se concentran en el cine de oro mexicano y no en las representaciones de la Independencia.

IV

Esta investigación está estructurada en cuatro capítulos. El primero se denomina *El cine, el género y la historia como recursos didácticos*, se encuentra conformado por tres partes en las que se definen los aspectos teóricos en extenso de la teoría fílmica feminista en la vertiente desarrollada por Teresa de Lauretis y los conceptos clave que servirán como guía en la indagación: género, división sexual, sistema sexo-género, subjetividad y experiencia. La segunda atiende a los planteamientos guía desde los aportes de Marc Ferró sobre la representación fílmica como lugar de las posturas ideológicas de los cineastas; de Robert Rosenstone sobre el cine histórico como invención del pasado; y, de Michel Lagny al incorporar la relación entre el cine y su contexto de producción bajo la noción de “cinematografías nacionales. La tercera parte aborda el cine en el aula desde una mirada pedagógica, busca responder a qué problemas plantea el hecho de llevar una película al aula y qué lugar se le da en la producción de conocimiento escolar,

¹⁷ Ver: Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia. Exclusiones, silencios, olvidos. Universum, pp.84-99.

qué problemas plantea a la escuela como institución intermediaria entre el cine y los estudiantes.

En el segundo capítulo denominado *La historia se filma en presente: Los usos del pasado en el cine histórico mexicano en el marco del Bicentenario de la Independencia*, dedico la atención a las apropiaciones sobre el pasado histórico que el presidente en turno, Felipe Calderón (2006-2010) hizo manifiestas a través de las celebraciones. Cómo éstas se volvieron un espacio de disputas por el pasado y su reinterpretación en presente entre dos actores específicos: cineastas e historiadores. También cómo las celebraciones sirvieron para distraer la atención acerca de la grave situación de violencia desatada en el país causada por la Guerra contra el Narco, a su vez que permite dar un espacio para exponer un panorama sobre la situación de la violencia contra las mujeres, las políticas públicas y algunos logros del activismo feminista en ese período.

El tercer capítulo, titulado *Las películas del Bicentenario: el cruce entre cine, género e historia* muestra los resultados del análisis que apliqué a las películas seleccionadas desde la teoría fílmica feminista y el análisis del contexto de realización. Allí es posible observar el tratamiento estereotipado de las mujeres, los hombres, indígenas y la figura del mestizo y cómo estas representaciones responden a visiones sesgadas acerca del pasado por parte de los realizadores.

El cuarto capítulo *Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia: las mujeres en el cine histórico*, muestra el tránsito de realización del taller, desde su planeación, pasando los ajustes, los aciertos y dificultades, así como los resultados obtenidos tras su aplicación.

A través de estos cuatro capítulos planteo no sólo la estructuración del proceso de investigación sino una ruta formativa completa, en la que el análisis de la sociedad pasa por varias mirillas para poder tener una imagen acaso un poco menos borrosa sobre cómo aspectos de la vida cotidiana como ver una película o

asistir a la escuela están atravesados por la ideología de género, pero también por la relación que tejemos con el tiempo.

Capítulo I

El cine, el género y la historia como recursos didácticos

La investigación que llevo en curso atiende al papel que juega el cine como un medio que naturaliza la norma que establece lo que deben ser un hombre y una mujer, y sobre todo cómo de forma asimétrica lo que debe ser el hombre determina lo que se espera que sea una mujer representado y reproducido por las imágenes. Para desentramar estas representaciones de los papeles asignados a los individuos acudo a la intervención de las imágenes cinematográficas desde dos disciplinas: la historia y la teoría fílmica feminista. Puesto que es necesario dejar de ver de forma fragmentada de dónde proviene y sobre quién recae la agresión, así como los caminos para desterrarla.

Poner las imágenes fílmicas en diálogo con otras narrativas permite abrir el camino para analizarlas y comprender el sentido que guardan; aprender a identificar cómo encarnan perspectivas que entran en conflicto con ideas y acciones en el contexto social posibilita una toma de postura ante ellas. En este sentido, el cine, la historia y el género crean una tríada que permite ensayar una didáctica que ayude a comprender cómo de formas sutiles se construye la manera de vernos y de ver a los demás.

El presente capítulo parte de la necesidad de colocar en el centro del debate pedagógico los problemas relacionados con los modos en que se construyen relaciones desiguales entre las personas, en función de si son identificadas como hombres o mujeres. Digo identificadas porque “hombre” y “mujer” desde el pensamiento feminista se han precisado como identidades construidas social y culturalmente, que además establecen una serie de roles asignados sobre lo que las mujeres deben o pueden hacer y lo que les está vedado: ser madres, la docilidad, educar a los hijos, ser cuidadoras del hogar y un largo etcétera bien conocido; del mismo modo, lo que los hombres deben o pueden ser y lo que se les prohíbe: proveer, sustentar el hogar, poseer de la fuerza y la virilidad, ser padres. Todas estas asignaciones constituyen el género y,

generalmente, presionan por mantenerse a como dé lugar hasta cohesionarse con prácticas violentas que buscan anular otras sensibilidades.¹⁸ Así lesbianas, gays, transgéneros, travestis, hermafroditas, mujeres y hombres que optan por separarse de lo que se espera que sean, y una larga lista de diferencias fuera de la norma son vistas como lo raro, extraño, inaceptable, inmoral.¹⁹

Estos temas del modo en el que los esbozo aparentan ser ya muy conocidos y abordados, sobre todo en ámbitos académicos, pero la cotidianidad nos habla del estado real de la cuestión. Diariamente la prensa, las redes sociales y nuestro propio entorno nos informan de manera dramática sobre feminicidios, violaciones, agresiones, desapariciones y toda clase de violencias que lejos de disminuir van en aumento. Del mismo modo, en la vida cotidiana reproducimos de maneras tan diversas pequeñas formas de agresión asumidas como inocentes o comunes que de una manera imperceptible reafirman la presión sobre las personas acerca de lo que debe ser un hombre y a partir de allí lo que debe ser una mujer, como explica la antropóloga argentina Rita Segato existen

“una cantidad de gestos menores que están en la vida cotidiana y que no son crímenes, pero son agresiones también. Y que hacen un caldo de cultivo para causar este último grado de agresión que sí está tipificado como crimen [el asesinato]... pero que jamás se sucedería si la

¹⁸ El trabajo de la antropóloga mexicana Marta Lamas es esclarecedor a la hora de comprender el entramado teórico que constituye el género como categoría crítica, así como su puesta en común a través de una explicación accesible sin perder el rigor, según esta autora “El género produce un imaginario social con una eficacia simbólica contundente y, al dar lugar a concepciones sociales y culturales sobre la masculinidad y feminidad, es usado para justificar la discriminación por sexo (sexismo) y por prácticas sexuales (homofobia). Al sometimiento del orden simbólico contribuyen hombres y mujeres, reproduciéndose y reproduciéndolo. Los papeles cambian según el lugar o el momento pero, mujeres y hombres por igual son los soportes de un sistema de reglamentaciones, prohibiciones y opresiones recíprocas”, ver: LAMAS, “Diferencias”, pp. 1-23.

¹⁹ Aún cuando los estudios de género se han desplegado hacia el estudio de las masculinidades y la teoría *queer*, me remitiré solamente al caso de la construcción del sujeto “mujer” y cómo se determina a partir de las definiciones de lo masculino heterosexual, dado que abordaré una cinematografía, el cine histórico mexicano, en la que estos roles son los que se representan primordialmente a la hora de poner en imágenes el pasado patrio.

sociedad no fuera como es. Se sucedería en un psicópata, pero la mayor cantidad de violaciones y de agresiones sexuales a mujeres no son hechas por psicópatas, sino por personas que están en una sociedad que practica la agresión de género de mil formas pero que no podrán nunca ser tipificadas como crímenes.”²⁰

En este sentido, Segato establece una trama de relación entre los pequeños y los grandes actos de violencia que se producen en lo social, lo cual pone en todos los ámbitos de la vida y en diversas escalas la agresión como práctica. Es necesario comprender que en los actos del habla, en los gestos, en el trato cotidiano entre las personas también se albergan sutiles formas de agresión que son aceptadas, y que se expresan de forma encubierta a través de “estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía de las mujeres... que incluyen un amplio abanico de maniobras interpersonales” cuyo objetivo es mantener la dominación masculina.²¹ Así, el aula, la casa, la calle, los

²⁰ VIZZI Florencia Y OJEDA GARNERO Alejandra, “Rita Segato, pensadora feminista: “El problema de la violencia de género (...) es un síntoma de la historia”, <https://www.nodal.am/2017/11/rita-segato-antropologa-argentina-una-falla-del-pensamiento-feminista-crear-la-violencia-genero-problema-hombres-mujeres/> .

²¹ FERRER PÉREZ, Victoria; BOSCH FIOL, Esperanza; NAVARRO GUZMÁN, Capilla; RAMIS PALMER, M. Carmen, GARCÍA BUARDES, M. Esther, “Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica”, pp. 341-352. Las autoras listan las formas de micromachismos a partir de las teorías desarrolladas en torno a las formas sutiles de violencia en las relaciones de pareja. No es la idea de este apartado desarrollarlo, sí es necesario tener presente esta lista para clarificar de qué se trata la microviolencia a la que he aludido antes: “Micromachismos utilitarios: no responsabilizarse sobre lo doméstico, ni implicación, pseudo implicación, implicación ventajosa, aprovechamiento y abuso de las capacidades ‘femeninas de servicio’, naturalización y aprovechamiento del rol de cuidadora, delegación del trabajo del cuidado del vínculo y personas, requerimientos abusivos solapados, negación de la reciprocidad, naturalización y aprovechamiento de la ‘ayuda’ al marido, amiguismo paternal. Micromachismos encubiertos: creación de falta de intimidad, silencio, aislamiento y malhumor manipulativo, puesta de límites, avaricia de reconocimiento y disponibilidad, inclusión invasiva de terceros, pseudointimidad y pseudocomunicación, comunicación defensiva-ofensiva, engaños y mentiras, psudonegociación, desautorización, descalificación-desvalorización, negación de lo positivo, colisión con terceros, microterrorismo misógino, paternalismo, manipulación emocional, dobles mensajes afectivo/agresivos, enfurruñamiento, abuso de confianza, inocentizaciones, inocentización culpabilizadora, autoindulgencia y autojustificación, hacerse el tonto (y el bueno), impericia y olvidos selectivos, comparación ventajosa, minusvaloración de los propios errores, echar balones fuera. Micromachismos coercitivos: coacciones a la comunicación,

medios, las redes sociales y todos aquellos espacios que involucran el quehacer humano se ven interpelados por la necesidad urgente e imperiosa de identificar dichas tramas pues en ellas se generan y se reproducen.

Como bien explica Segato, los medios de comunicación juegan un papel preponderante en la naturalización de la violencia al establecer una “pedagogía de la crueldad” en la que

“no podemos olvidarnos de mencionar a los medios masivos de información, con su lección de rapiña, escarnio y ataque a la dignidad ejercitadas sobre el cuerpo de las mujeres. Existe un vínculo estrecho, una identidad común, entre el sujeto que golpea y mata a una mujer y el lente televisivo. También forma parte de ese daño la victimización de las mujeres a manos de los feminicidas como espectáculo televisivo de fin de tarde o de domingos después de misa. Los medios nos deben una explicación sobre por qué no es posible retirar a la mujer de ese lugar de víctima sacrificial, expuesta a la rapiña en su casa, en la calle y en la sala de televisión de cada hogar, donde cada una de estos feminicidios es reproducido hasta el hartazgo en sus detalles mórbidos por una agenda periodística que se ha vuelto ya indefendible e insostenible.”²²

Hasta este punto queda más que clara la necesidad de poner a hablar a las imágenes en el ámbito del aula, hacerlas comparecer como portadoras de lógicas que moldean creencias, percepciones e identidades. Se trata de asumir un posicionamiento de responsabilidad respecto a su consumo y socialización en el aula, de romper con la creencia de que son transparentes y activar mecanismos para acercarnos a imágenes que están cargadas de sentido. Tal como lo propusieron en su momento las pedagogas argentinas Inés Dussel y Daniela Gutiérrez “ la formación política y ética está íntimamente vinculada a la cuestión de las identidades que promueven o que encuentran los procesos pedagógicos, junto

control del dinero, uso expansivo-abusivo del espacio y el tiempo para sí, insistencia abusiva, imposición de intimidación, apelación a la ‘superioridad’ de la lógica varonil, toma o abandono repentino del mando. Micromachismos de crisis: hipercontrol, pseudoapoyo, resistencia pasiva y distanciamiento, rehuir la crítica y la negociación, prometer y hacer méritos, victimismo, darse tiempo, dar lástima.

²² SEGATO Rita, “Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías”, <http://lobosuelto.com/?p=19189>.

con las imágenes como lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea”.²³ La interpelación del cine histórico desde la historia y la teoría fílmica feminista pretende ser la conjunción del pensamiento y la acción a fin de resignificar la relación con los otros, no sólo en el ámbito escolar sino en la dimensión de las relaciones con todo lo vivo.

1.1. Sobre la mirada feminista: género y teoría fílmica desde las mujeres

El objetivo de este apartado es plantear la orientación metodológica que permitirá dar una mirada con perspectiva de género al análisis de los filmes históricos que serán abordados durante la investigación. En los siguientes párrafos explicaré cómo la teoría fílmica feminista indaga en la construcción de “la mujer” a través de las imágenes, cómo el cine pone a circular estas construcciones, y a su vez cómo desde este planteamiento teórico los espectadores han pasado por un proceso de educación de la mirada en la que se les demanda posicionarse a partir de los roles de género, lo cual suprime toda posibilidad de toma de distancia acerca de cómo éstos se elaboran en la pantalla. Del mismo modo, esta orientación me servirá de guía para asentar mi posicionamiento como lectora de filmes históricos, así como la propuesta didáctica que finalmente será compartida y puesta en práctica con los profesores de preparatoria a quienes va destinada. Este enfoque permitirá observar cómo los filmes históricos construyen un discurso histórico nacional en el que las mujeres se representan en roles acotados a la domesticidad, al terreno de lo privado y sobre todo al acompañamiento pasivo en contraposición a acciones y roles activos de los hombres ligados a su actividad pública y política, lo cual demanda en los espectadores estos mismo posicionamientos subjetivos que además quedan fijados en la construcción de una memoria histórica también construida.

²³ DUSSEL, I., y GUTIÉRREZ D. (eds), *Educación*, p. 13.

Aun cuando los estudios de género se han ampliado al terreno de las masculinidades y los estudios *gays* y *queer*,²⁴ queda mucha tela por cortar en relación a lo que concierne a la visibilización y apropiación de lo femenino en el campo de la investigación cinematográfica en América Latina. Recientemente la investigadora Maricruz Castro Ricalde²⁵ realizó un balance sobre los estudios de cine vinculados al género en México, en el que presenta un estado de la cuestión en cuanto a los temas recurrentes en las investigaciones, metodologías empleadas, dificultades para ese tipo de indagaciones y los vacíos en los temas, de la cual se desprende que “hay cuestiones que o no se tocan o se hace de manera muy reducida; éstas son: la relación con la teoría feminista, la función del contexto sociohistórico y la importancia que se le concede a la crítica periodística”. Por lo que este trabajo pretende abonar la investigación en esos aspectos poco trabajados, especialmente en el recurso de la teoría fílmica feminista y la importancia dada al contexto tanto de realización de las películas como al representado en sus historias.

²⁴ La palabra inglesa *queer* tiene varias acepciones. Como sustantivo significa “maricón”, “homosexual”, “gay”; se ha utilizado de forma peyorativa en relación con la sexualidad, designando la falta de decoro y la anormalidad de las orientaciones lesbianas y homosexuales. El verbo transitivo *queer* expresa el concepto de “desestabilizar”, “perturbar”, “jorobar”; por lo tanto, las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar normas que están aparentemente fijas. El adjetivo *queer* significa “raro”, “torcido”, “extraño”. La palabra *queer* la encontramos en las siguientes expresiones: to be queer in the head (estar mal de la cabeza); to be in queer street (estar agobiado de deudas); to feel queer (encontrarse indispuerto o mal); o queer bashing (ataques violentos a homosexuales). El vocablo *queer* no existiría sin su contraparte *straight*, que significa “derecho”, “recto”, “heterosexual”. *Queer* refleja la naturaleza subversiva y transgresora de una mujer que se desprende de la costumbre de la femineidad subordinada; de una mujer masculina; de un hombre afeminado o con una sensibilidad contraria a la tipología dominante; de una persona vestida con ropa del género opuesto, etcétera. Las prácticas *queer* reflejan la transgresión a la heterosexualidad institucionalizada que constriñe los deseos que intentan escapar de su norma (Mérida, 2002). Fonseca Hernández y Quintero Soto, “La teoría *Queer*”, pp. 43-60.

²⁵ Castro Ricalde, Maricruz, Género y estudios cinematográficos en México. *Ciencia Ergo Sum* [en línea] 2009, 16 (Marzo-Junio): [Fecha de consulta: 11 de enero de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10416108>>

En el presente el camino abierto por las mujeres dedicadas a la investigación y desarrollo del corpus teórico y práctico que da basamento a las teorías de género es vasto²⁶, muchas son las corrientes y escuelas que han aportado una diversidad de posturas, cuestionamientos, autocríticas y revisiones a este campo de estudio²⁷. De entrada me interesa destacar la comunión entre la teoría fílmica y el feminismo²⁸ o lo que se conoce como teoría fílmica feminista; la cual se puede definir como una corriente del pensamiento feminista contemporáneo que establece como eje de problematización la relación entre el cine, el género y la sociedad, a fin de cuestionar “el carácter dominante de los discursos y narrativas cinematográficas”.²⁹

En líneas generales destacan dos caminos teóricos: el primero, emergió en la década del setenta del siglo pasado, se concentró en el estudio de la imagen como espacio en el que la mujer es convertida en objeto de la significación, de lo cual se desprenden unas determinadas maneras de representarla, de vestirla, de mostrarla ante la cámara, de endilgársele una serie de roles que determinan acciones ligadas a la presencia y el actuar del hombre y, sobre todo, unas maneras específicas de hablar a través de los diálogos en los que la diversidad de

²⁶ Veáse los siguientes trabajos que dan cuenta de una historia del feminismo en América Latina, Estados Unidos y Europa: Griselda Gutiérrez Castañeda, *Feminismo en México, Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, México, UNAM-PUEG, 2002. Juan Sisinio Perez Garzón, en *Historia del feminismo*, Madrid, Catarata, 2001. María-Milagros Rivera, *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001.

²⁷ Para una historia de las corrientes y evolución del pensamiento feminista véase: Rosi Braidotti, *Sujetos nómades*, Paidós, Buenos Aires, 2000. Carme Castells, *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 2000. Enrique Gomáriz, “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas” en AAVV, *Fin de Siglo- Género y cambio civilizatorio*, Santiago, Isis Internacional- Ed. de las Mujeres N^o 17, 1992. L. Nicholson, *Feminismo/posmodernismo*, Feminaria Editora, Buenos Aires, 1994.

²⁸ Annette Kuhn realiza un detallado recorrido acerca de los antecedentes y las distintas propuestas de la teoría fílmica feminista en *Cine de mujeres. Feminismo y cine*, Madrid, Cátedra, 1991. La autora dedica el libro al estudio del cine como un medio de entretenimiento que genera placer en las espectadoras a partir de la identificación con personajes masculinos. A su vez cómo es posible invertir esa mirada mediante la realización de un cine feminista, hecho por mujeres.

²⁹ IADEVITO, “Teorías de género”, pp. 219.

lo femenino se suprime; es decir, la mujer se presenta en la pantalla como un objeto de contemplación y no como un sujeto cargado de historicidad. Para esta corriente “‘Lo femenino’ es entendido como dimensión subordinada y bloqueada por el orden patriarcal”.³⁰ Insistiendo en que la definición de lo que es una mujer está determinada por los roles que se le asignan en función de lo que es un hombre, en el caso del cine las mujeres cumplen unos roles específicos: madres, mujeres fatales, vírgenes y prostitutas, en función de los roles masculinos en la trama narrativa.

Esta corriente teórica no sólo llevó el análisis por estos derroteros, también encontró en el cine un espacio para la creación de un contrasentido feminista y femenino, de tal suerte que algunas de ellas comenzaron a crear sus propias narrativas cinematográficas. En esta, digamos, primera generación destacan autoras como Pam Cook, Claire Johnston, Laura Mulvey,³¹ Jayne Loader,³² B. Ruby Rich, Linda Williams y Maureen Turim.³³

El segundo, surgió a partir de la década del ochenta –y sigue en activo hasta hoy día–, desde un enfoque transdisciplinario, al nutrirse de la filosofía, la semiótica, el psicoanálisis, la antropología y el post-estructuralismo. Esta corriente se dedica al análisis del lenguaje cinematográfico como portador de una ideología que construye la subjetividad femenina y masculina desde la dominancia de lo

³⁰ IADEVITO, “Teorías de género”, pp. 220.

³¹ Realizadora norteamericana y teórica, creadora de la teoría del placer visual. Sus películas buscan romper con la posición pasiva en la que es colocada la mujer y la mirada voyeurista del hombre. Algunas de ellas son: *Penthesilea: Queen of the Amazons* (1974), *Riddles of the Sphinx* (1977), *Amy!* (1979), *Crystal Gazing* (1982), *Frida Kahlo and Tina Modotti* (1984): https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=AjEH0OFZDFY, *Disgraced Monuments* (1994), *23rd August 2008* (2013).

³² Realizadora y teórica norteamericana, realizó *The Atomic Café* (1982).

³³ El historiador Bill Nichols compila en su libro *Movies and Methods* los trabajos pioneros de estas autoras de la teoría fílmica norteamericana y británica. Otro trabajo que esclarece la orientación de esta corriente de pensamiento es el de Paula Laguarda, “Cine y estudios de género”, pp. s/p. En el que Laguarda afirma: “En sus primeros años el objeto central de la crítica feminista fue el cine clásico, que tiene como paradigma el sistema de estudios de Hollywood de los ’30 y ’40 pero cuyas instituciones y formas características no se limitan a ese lugar y a esa época, sino que han influido en los modos de producción y representación de las industrias cinematográficas de todo el mundo.”

masculino como modelo de lo humano, es decir, desde una visión patriarcal. El cine es analizado como un creador de significados y el sistema de producción como el medio a través del cual se elabora una convención generalizada y compartida por la sociedad acerca de esas subjetividades, con la finalidad de dismantelar la idea de “mujer” y de “hombre” como construcciones sociales. Con el surgimiento de los estudios gay, lésbicos, de masculinidades y *queer* su campo reflexivo se amplió al estudio de otras formas de representar las sensibilidades en el cine. Destacan los trabajos de Giulia Colaizzi, Teresa de Lauretis, Alexandra Juhasz, Chandra T. Mohanty, entre otras.³⁴

En la actualidad estas autoras continúan abriendo debates y caminos de indagación en torno a lo visual. Los planteamientos de Teresa de Lauretis³⁵ me permitirán observar cómo se construye una idea homogénea de la mujer en la pantalla y cómo el cine implanta esa imagen en la sociedad de forma canónica, tanto por los mecanismos de formación de la mirada a través de los géneros cinematográficos como en la formación de las identidades de género que se refuerzan en el cine, para lo cual resultará muy útil el enfoque de esta autora sobre el cine como “tecnología social” que implanta a través de las imágenes al género. Al mismo tiempo sus planteamientos me permitirán dar cuenta de conceptos fundamentales como género y división sexual, los cuales están imbricados con la teoría fílmica cuyo sustrato se finca en los estudios de género.

Es preciso comenzar por la definición de “género” desarrollada por el pensamiento crítico feminista, la cual ha sufrido una serie de variaciones al calor

³⁴ No se pretende hacer una extensa descripción de todas las investigadoras, sólo busco mencionar algunas autoras referenciales. Para una revisión más extensa véanse: IADEVITO, “Teorías de género”, pp. 211-237. SOTO ARGUEDAS, “La crítica fílmica”, pp. 55-64. HERRERO JIMÉNEZ y ZURIAN HERNÁNDEZ, “Los estudios de género”, pp. 5-21.

³⁵ Teresa de Lauretis es una teórica feminista postestructuralista dedicada a los estudios de género, *queer*, cinematográficos y del psicoanálisis. Sus libros se concentran en el estudio de la representación de las mujeres en el cine y el psicoanálisis. Fue la primera investigadora en utilizar el término “teoría *Queer*”. Es doctora en Lenguajes y literaturas modernas por la Universidad de Bocconi (Milán-Italia). Obtuvo el Doctorado Honoris Causa por la Lund University (Suecia) en 2005.

de los debates emanados desde el feminismo.³⁶ El género podría definirse como una categoría analítica que abre un campo de reflexión en dos orientaciones: la primera, como el marco social en el que la identidad de las personas está determinada a partir de la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, y de las cuales se desprenden subjetividades también distintas. Tal como la historiadora Joan Scott lo afirma: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder”.³⁷

La segunda, con influencia del psicoanálisis lacaniano y la antropología, incorpora la idea de que el género se forma en lo social y también en el inconsciente. De este modo, es posible contemplar que lo sexual está conformado por la diversidad de subjetividades e identidades que se construyen indistintamente de lo anatómico (de la definición cómo hombre o mujer a partir de los caracteres sexuales y de los genitales), lo cual explica cómo las personas pueden identificarse de maneras diversas o no con las ideas de hombre o mujer o recrear³⁸ otras que escapen a esa visión binaria (es lo que se conoce como género no binario o *genderqueers*).³⁹ Teresa de Lauretis define el género como una representación con implicaciones sociales y subjetivas en la vida de los individuos, en la medida en que se construye también se representa. En palabras sencillas el género se elabora simbólicamente y se hace sentir en la vida de las personas, “el género se ‘real-iza’, llega a ser real, cuando esa representación se convierte en auto-representación, cuando uno lo asume individualmente como una forma propia de identidad social y subjetiva. El género es tanto una atribución como una apropiación: otros me atribuyen un género y yo lo asumo como propio o no.”⁴⁰

³⁶ BOGINO LARRAMBEHERE y FERNÁNDEZ-RASINES, “Relecturas de género”, pp. 158-185.

³⁷ SCOTT, *Género*, p. 65.

³⁸ Véase la obra de Judith Butler quien desarrolla la teoría Queer, en especial su libro *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España, Paidós, 2007.

³⁹ LAMAS, “Diferencias”, pp. 1-24.

⁴⁰ LAURETIS, “Género y teoría queer”, p. 108.

El género es una categoría en revisión constante, encarna la búsqueda de las feministas por explicarse cómo se ha constituido el sujeto en el contexto de una estructura en la que lo masculino es el modelo que determina toda la estructura social, así como fisurar ese sistema desde la producción de conocimiento y el activismo político a fin de crear una configuración social en la que “lo otro” encuentre y comparta su espacio de existencia. La amplitud de su definición da cuenta de los ámbitos que necesita abarcar para comprender hasta qué punto la diferencia entre los sexos es centro y eje determinante para el estudio y comprensión de las asimetrías en la dinámica de las relaciones sociales en función del sexo, la raza, la religión, la etnia y la clase.

Otro concepto que sale a relucir en la discusión es el de “diferencia sexual”, el cual esclarece cómo se inserta el género en la cotidianidad de forma silenciosa. El sociólogo francés Pierre Bourdieu, en su libro *La dominación masculina*, estudia cómo se naturaliza en el orden simbólico y en la vida material la asimetría, a partir de concepciones cosmológicas que organizan el trabajo de forma diferenciada para hombres y mujeres, los espacios de acción, “la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos períodos de gestación, femeninos”; a partir del estudio antropológico en Cabília, da una explicación de éste concepto

“La división entre los sexos parece estar ‘en el orden de las cosas’, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes ‘sexuadas’), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como sistemas de esquemas de percepciones, tanto de pensamiento como de acción.”⁴¹

Mediante el *habitus* que subyace en las prácticas cotidianas se deposita la dominación al establecer un régimen de normalidad aceptada que ordena la vida diaria.⁴² En este sentido se imponen unas prácticas que determinan unos *habitus*

⁴¹ BOURDIEU, *La dominación*, p. 21.

⁴² El *habitus* es entendido como “el conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de percepción,

tanto femeninos como masculinos que son subjetivados por las personas. El mecanismo que define la identidad sexual a partir del binarismo hombre/mujer es lo que se conoce como el “sistema sexo-género”. Autoras como Marta Lamas y Teresa de Lauretis siguen la investigación realizada por Michael Foucault, en *Historia de la Sexualidad*, en el que identifica cómo la identidad se relacionó con la actividad sexual a partir del siglo XVIII, momento en el que las fuerzas del poder toman el control de la natalidad, dada la merma en la población a raíz de las pestes, la violencia y las hambrunas en occidente, lo cual lo lleva a afirmar que “las identidades sexuales son contingentes históricamente, o sea, construcciones culturales, ficciones necesarias, que proveen tierra firme para un sentimiento compartido de pertenencia e identificación”.⁴³

Sin embargo, Teresa de Lauretis, una vez reconoce el peso ejercido por dicha configuración sobre las personas, también hace una crítica hacia la división sexual como principio fundante de la reflexión feminista, afirma que mantiene el debate centrado en la diferencia en función del varón, lo cual obliga a hablar de una idea unívoca de “mujer” y suprime la multiplicidad de identidades de “las mujeres”. Su planteamiento busca trascender el sistema sexo-género y hablar de las diferencias entre “mujer” como construcción y las mujeres como sujetos diferenciados, diversos, múltiples, históricos. Para la autora la persistencia en la lógica hombre-mujer ha permitido que se sigan reproduciendo en el discurso feminista los términos binarios sobre los que se funda el patriarcado, de allí que afirme que el mismo discurso feminista es constructor de género.⁴⁴

apreciación y acción. La cultura, el lenguaje, la crianza, inculcan en las personas ciertas normas y valores profundamente tácitos, dados por naturales”. LAMAS, “Diferencias”, p. 12.

⁴³ LAMAS, “Cuerpo”, p. 25.

⁴⁴ LAURETIS, *Technologies*, pp. 1-30. Para Lauretis el binarismo de la diferencia sexual “mantiene al pensamiento feminista atado a los términos del patriarcado occidental mismo, contenido en el marco de oposición conceptual que está “siempre lista” inscripta en lo que Frederic Jameson llamaría “el inconsciente político” de los discursos culturales dominantes y sus “narrativas principales” subyacentes – sean biológicas, médicas, legales, filosóficas, literarias – y, de esta manera tenderá a reproducirse a sí mismo, a retextualizarse, aun en las estructuras feministas de las narrativas culturales.”

Por lo tanto, la diferencia sexual limita la posibilidad de contemplar la diversidad de subjetividades que posibiliten distintos modos de vinculación social, que “engendren” otro tipo de sujeto “constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto en-gendrado también en la experiencia de las relaciones raciales y de clase, además de las sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio”.⁴⁵ De este modo la autora busca desmontar ese papel preponderante que se localiza en el género como creador de toda la trama simbólica e imaginaria, es decir, lo social y lo psíquico debe dejar de ser completamente creado por el género y ser atravesado también por una forma de *auto-engendrarse de otro modo*: desde las subjetividades y la experiencia.

Lauretis plantea situar el género como una representación lingüística y cultural, y no “como una propiedad de los cuerpos o algo originalmente existente en los seres humanos, sino el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales”,⁴⁶ definiéndolo como una *tecnología*. La autora toma la noción de “tecnología sexual” de Foucault, entendida como el conjunto de técnicas y estrategias discursivas utilizadas por las “energías del poder”⁴⁷ para construir la sexualidad en el siglo XVIII, y perfecciona esa noción y la redefine como *tecnologías de género*.

No obstante, como el género es una representación con “implicaciones concretas o reales, tanto sociales como subjetivas” en el siglo XX otras

⁴⁵ LAURETIS, *Technologies*, p. 8.

⁴⁶ LAURETIS, *Technologies*, p. 8.

⁴⁷ A partir del siglo XVIII, Foucault identifica cuatro aspectos sobre los cuales el poder instituido tomó control de las visiones que los sujetos tenían sobre prácticas sexuales y las orientó hacia una forma disciplinada de la sexualidad, de este modo esas formas se volvieron verdaderas y entraron en la dimensión de lo que es el deber ser de la sexualidad, todo lo ajeno a esa disciplina pasaba al terreno de la desviación, estas pueden ser comprendidas como expresión de las tecnologías del sexo: primero, la “histerización del cuerpo de la mujer”, “pedagogización del sexo del niño”, “socialización de las conductas procreadoras” y “psiquiatrización del placer perverso”. Véase: Michael Foucault, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. pp. 126-140.

tecnologías han tomado el lugar de esa representación, entre ellas el cine. Lauretis aclara que indistintamente de los planteamientos de Foucault, las críticas feministas trabajaban el tema de la construcción de la mujer como sujeto en la pantalla y las implicaciones que esta tenía sobre la formación de una idea generizada de la misma, aspecto que cuestiona al pensamiento foucaultiano, al afirmar que

Desde un tiempo antes de la publicación del primer volumen de Historia de la sexualidad en Francia (*La volonté de savoir*, 1976) las teóricas feministas del cine habían estado escribiendo acerca de la sexualización de la estrella femenina en la narrativa del cine (...) que construye a la mujer como imagen, como el objeto de la mirada voyeurista del espectador; y habían desarrollado un relevamiento y una crítica de los discursos psicosociales, estéticos y filosóficos que subyacen en la representación el cuerpo femenino como el sitio primario de la sexualidad y del placer visual.⁴⁸

Lauretis plantea la noción de tecnologías de género como una dimensión compleja en la que el género es representado pero también se autorrepresenta por otras tecnologías sociales. A diferencia del planeamiento de Lamas que sitúa el género como una especie de superestructura, Lauretis al plantarlo en el terreno de la representación deja el juego abierto para que las mujeres puedan o bien encontrar sus propios modos de autorrepresentación o bien moverse fuera del género a partir de todas esas cosas que deja de decir, atrapar, representar y mostrar la pantalla. Se trata en definitiva de pensar qué hay más allá de lo que se dice de las mujeres en el cine y dar espacio a lo que en pequeño y de formas múltiples, contradictorias y distintas son las mujeres en “esos otros espacios discursivos como sociales que existen, desde que las prácticas feministas los han (re)construido, en los márgenes (...) de los discursos hegemónicos y en los intersticios de las instituciones, en prácticas de oposición y en nuevas formas de comunidad”.⁴⁹

⁴⁸ LAURETIS, *Technologies*, p. 20.

⁴⁹ LAURETIS, *Technologies*, p. 34.

Ahora bien, ¿cómo se representa a la mujer en el cine y cómo es absorbida por las personas y dada por cierta? La respuesta a estas preguntas recae en la noción de espectador(a) y en “los modos en los cuales su identificación (femenina o masculina) es solicitada y estructurada en el film mismo, [los cuales] están íntima e intencionadamente conectados con el género del espectador/a, aunque no siempre explícitamente.”⁵⁰ Los personajes masculinos realizan acciones, las mujeres aparecen entorno a ellos, sus roles son fácilmente identificables, los personajes masculinos siempre necesitaran la presencia de una madre, una esposa, una hija, una amante, una consejera o deberán reponerse tras la aparición de una mujer seductora y fatal, cuya belleza seductora los desvía de su recto camino. Cuando las mujeres aparecen como protagonistas el éxito de sus acciones estará determinado por su belleza o por capacidad de resistir antes las tentaciones y el dolor, si no resiste el castigo es inevitable.

Según la teórica Bárbara Zecci tanto la presencia de la mujer en el cine como la historia misma del cine han pasado por lo que denomina un “acto de desapropiación de lo femenino”, entendido como “una trasnominación producto de varias prácticas (discursos institucionalizados, epistemologías y tecnologías sociales y de género, diría Teresa de Lauretis) que obliteran lo femenino desplazándolo a lo masculino, o que en otras palabras universalizan lo masculino”.⁵¹ Esta representación suprime los recorridos psicológicos de los personajes femeninos, pues es una dimensión infravalorada en función de la representación de figuras heroicas masculinas. La representación de los personajes es distinta a los modos en que transcurre la vida fuera de la sala de cine, los silencios, los tiempos sin acción, la quietud, los recorridos, los momentos de reflexión se suprimen de la narración a través de los cortes de edición y los movimientos de la cámara, así el personaje femenino se convierte en una versión idealizada que genera fascinación en el espectador a través de su presencia sin acción, pero estéticamente situada para ser contemplada en su inercia. Mientras

⁵⁰ CASETTI, *Teorías*, p. 253.

⁵¹ ZECCI, *La pantalla*, p. 14.

que por el contrario el personaje masculino se idealiza por su capacidad de acción, por la movilidad de sus decisiones y por la carga narrativa de sus diálogos.

En este sentido, preguntarse acerca de la construcción de estereotipos es una de las proposiciones desde la teoría fílmica, así como observar su articulación con las estructuras de género en el momento de su realización. Según Casetti las preguntas giran en torno a qué hace que los personajes sean fácilmente identificables, qué roles se le asigna a cada uno, cómo se repiten de una película a otra, “¿por qué en el cine clásico las figuras femeninas son más monocordes que las masculinas?”, “hasta qué punto son los retratos de la mujer más banales que otros, cómo puede traducirse en la pantalla la verdad de los hechos y en qué medida es siempre un filme una elaboración de lo existente.”⁵²

Los aportes de Annette Kuhn me permitirán observar cómo es situado el espectador en relación a los estereotipos construidos en las películas y cómo operan algunos mecanismo que conllevan a dar por reales y justificadas esas representaciones sobre lo femenino y lo masculino en un marco aparentemente histórico que las valide. La autora analiza un mecanismo de construcción de la mujer a partir de la mirada del espectador: la gratificación textual. Este análisis sitúa el acto de ver una película como práctica significativa, en la que el lenguaje constituye y da basamento a la subjetividad. A partir del cruce entre semiótica y psicoanálisis esta vertiente de la teoría fílmica feminista analiza cómo el cine posiciona al espectador en relación a lo que ve, y como el lenguaje y las relaciones inconscientes median en el sujeto para constituirlo como una entidad que se relaciona con el exterior. Así, este planteamiento concentra la atención en las formas como el lenguaje constituye e interpela al sujeto mediante los actos del habla, dado que definimos nuestra presencia en el mundo a partir de que somos sujetos hablantes.

⁵² CASETTI, *Teorías*, pp. 251-266.

En este sentido, Kuhn explica los dos niveles en los que operan los actos del habla sumamente importantes para poder establecer la interpelación del espectador por el cine: el enunciado y la enunciación. El enunciado remite al significado de lo dicho, la enunciación a las “formas en que el acto de habla sitúa e interpela al receptor”. Para efectos del análisis fílmico la autora concentra la atención en la enunciación en los siguientes términos:

La enunciación, a su vez, puede funcionar en dos niveles: *discours* e *histoire*. Estos dos niveles tienen una importancia extraordinaria con relación a la interpelación cinematográfica. En el lenguaje escrito y oral, la *histoire* es el modo de interpelación característico de las narraciones de hechos pasados, donde el narrador no se presenta como “persona”: no aparece el pronombre “yo” y los sucesos se narran típicamente en pretérito indefinido. En el *discours*, por el contrario, cada enunciado inscribe un hablante (“yo”) y un oyente (“tú”), de modo que la “persona” está presente por doquier. Los tiempos verbales típicos del *discours* son el presente y el perfecto (Benveniste, 1971).⁵³

La cuestión en relación al cine comercial es que su enunciación corresponde con el orden la *histoire*, enuncia desde un lugar omnipresente, acentuando los hechos como un “siempre ha sido así”; la interpelación queda signada por un mecanismo en el que el espectador es testigo privilegiado de los hechos pero sin la posibilidad de que su subjetividad se interrelacione con las subjetividades representadas en la pantalla. El vínculo queda establecido entre una voz omnisciente que sabe y una persona que sabrá a partir de lo que esta instancia narrativa le permita saber,

En la medida en que no posee una fuente identificable de interpelación, el cine oculta las marcas de su enunciación. Por supuesto que, desde un punto de vista cultural, toda enunciación se origina en algún sitio; el problema reside en que en el funcionamiento de la *histoire* da la impresión de que no es así, o de que al menos el enunciador no es un sujeto, sino una instancia narrativa impersonal y omnisciente, el portavoz de una “verdad” absoluta.

⁵³ KUHNS, Cine, pp. 57-79.

De tal modo que en este juego doble el espectador como persona no puede establecer una vinculación con lo que ve de forma bilateral, sino como testigo distanciado y desvinculado de las subjetividades también fragmentarias que realizan las acciones en el filme. Consume como verdaderos una serie de mensajes y códigos que están suministrado por una instancia narrativa oculta que se ha apropiado la posibilidad de definir qué es un hombre y qué es una mujer en el tiempo histórico representado. Para el caso de las películas a analizar, se trata de definir desde este lugar de poder a las mujeres y los hombres en la Independencia mexicana.

Así mismo es importante aclarar que la misma crítica en el seno de los debates feministas han cuestionado el lugar preponderante que se ha dado a la representación fílmica como creadora de la dimensión del sujeto suprimiendo otras formas de su constitución fuera del cine. Dichas orientaciones tiene la utilidad de permitirme analizar aspectos sobre el discurso cinematográfico muy intrincados en la codificación de la imagen. Estas teorías en tanto tales son herramientas de indagación desde un enfoque que activa una conciencia acerca del género y su vinculación con el inconsciente. Sin embargo, también es preciso observar el género como parte de las tramas constitutivas de la vida social. En este punto es importante rescatar el enfoque de Claire Jhonston alusivo a que el espectador(a), no sólo está construido por el filme sino que es un sujeto situado en un contexto social. Este enfoque se libra de subsumir al espectador a la dimensión cerrada del filme y sitúa el acto de la mirada como producto de unas políticas que la determinan, quién dice lo que se dice desde el cine, quiénes autorizan y están autorizados para decir y qué es lo que se dice a través del discurso de las imágenes son aspectos que entran en juego con este planteamiento.

En este camino, Lauretis extrae a la espectadora de esta visión en la que el cine define su conformación total y da un lugar a la experiencia como un tejido que permite engendrar a las mujeres como sujetos históricos y diversos, es decir, la experiencia es entendida como “un proceso por el cual se construye la

subjetividad de todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se coloca a sí mismo o se ve colocado en la realidad social, y con ellos percibe y aprehende como algo subjetivo (referido a unos mismo y originado en él) esas relaciones – materiales, económicas e interpersonales – que son de hecho sociales, y en una perspectiva más amplia, históricas.”⁵⁴ De tal forma que cobra un lugar de importancia lo que las mujeres, en su tiempo y contexto tienen que decir acerca de su experiencia al ver y verse en un filme, lo cual da espacio a la pluralidad de miradas como espectadoras en función de la experiencia. Esto permite abrir espacios para la elaboración de una mirada analítica del filme en función de lo que no está dicho ni representado en él pero que reside en la trama de las experiencias de las mujeres como sujetos históricos.

Hasta acá he esbozado muy someramente algunos de los planteamientos de la teoría fílmica, sus preguntas y algunas propuestas base. De este modo la incorporación de la experiencia femenina como eje que active un análisis del filme abre el camino a la expresión de la diversidad de interpretaciones y también de exploración acerca de los modos de aceptar o rechazar las imágenes de la mujer en la narración fílmica. Preguntarse cómo es posible encontrar esos sentidos inadvertidos que imponen unos roles diferidos a mujeres y hombres en el cine, encontrar otras fuentes fuera del filme, que den cuenta de las diversidad de acciones y de las subjetividades de las mujeres en la historia se convierte en una guía de trabajo que introduce a unas formas de aproximación al cine desde fuera de su propio lenguaje.

Esto implica que mi mirada se enlace a la de las otras mujeres que me acompañen en cada visionado a la hora de trabajar los filmes, como parte de la hoja de ruta a seguir. Esto genera una metodología descentrada y cuya guía orientadora además de la auto observación por la que transite cada mujer podrá entrar en diálogo con las miradas de los hombres, a fin de visibilizar los modos de ver y de ser vistos. Aún así, también es necesaria la comparecencia de unas

⁵⁴ LAURETIS, *Alicia*, p. 253.

preguntas que provengan desde la indagación histórica a fin de poder enlazar la gama de la experiencia con la del contexto, así como activar la conexión de cada película con su momento de realización. Estos son los aspectos que serán incorporados en los siguientes apartados.

1.2. Enfoques y problematizaciones en la relación cine-historia. Autores y líneas de rastreo

En este apartado pretendo delimitar la doble interpelación disciplinar entre cine e historia a partir de la visión de algunos historiadores que han profundizado en éste diálogo, entre ellos Marc Ferro, Robert Rosenstone y Michelle Lagny cuyos planteamientos me permitirán responder a la pregunta acerca de qué elementos debe considerar el análisis histórico en el cine; así, Ferró toca lo concerniente a cómo la representación responde a las posturas ideológicas de los cineastas. Rosenstone atiende al problema del cine como invención del pasado. Lagny incorpora la relación entre el cine y su contexto de producción bajo la noción de “cinematografías nacionales”, las cuales enmarcan las cinematografías a las características del proyecto nacional vigente para el momento de su realización. Los planteamientos de estos tres autores serán utilizados de forma complementaria para afinar la lente con la que serán vistos los filmes históricos a analizar y que finalmente arrojarán los lineamientos para esbozar una didáctica.

El historiador francés Marc Ferro⁵⁵ hacia mediados de la década de los setenta planteó “la lectura histórica de la película y la lectura cinematográfica de la historia”,⁵⁶ a fin de concebir un análisis de la sociedad a partir de lo que dice el film sobre ésta y sobre la historia. De este modo el cine pasa a considerarse como un discurso distinto al institucional que puede aportar nuevas visiones y formas de entender lo ocurrido, de allí que Ferro entendiera el cine como un contrapoder que da cuenta de otra narrativa del pasado y que al mismo tiempo es historia. Desde

⁵⁵ Marc Ferro actualmente es miembro del consejo asesor de la revista *Annales*, fue pionero en tratar los temas relacionados con el cine como fuente histórica no escrita en la misma revista hacia mediados de la década del setenta.

⁵⁶ FERRO, *Cine*, p. 17.

su punto de vista está propuesta “plantea al historiador el problema de su propia lectura del pasado”, por lo que el cine se convierte en una herramienta de comprensión analítica y descriptiva de una realidad histórica o presente. El planteamiento de éste autor ha alentado una línea de investigación que se mantiene activa, tal es el caso de los trabajos de José María Caparrós Lera y su método de análisis conocido como *FilmHistoria*, el cual también abreva de los planteamientos de Robert Rosenstone.

El enfoque de Ferro pone sobre la mesa la presencia de un contenido que excede al film y permite hacer lecturas más allá de lo aparentemente planteado por el director, de las omisiones, de los constructos ideológicos y de los lugares en los que se posiciona desde su presente para representar el pasado. En palabras de Ferro, los recursos del lenguaje cinematográfico “también pueden revelar, a espaldas del cineasta, la existencia de unas zonas ideológicas y sociales que no había advertido necesariamente o que creía haber rechazado”.⁵⁷

La noción de “lo visible y lo no visible” de Ferro permite buscar en las omisiones, invenciones, modificaciones o añadidos hechos por el realizador al reconstruir los hechos históricos, nuevas “zonas de realidad no visible” que se constituyen como material para “otra historia, que, por supuesto no pretende ser un conjunto armonioso y racional como la historia, sino que más bien contribuirá a su perfeccionamiento o su destrucción”⁵⁸. Para esto Ferro identifica dos campos de lectura: el denotado, asociado con lo visible, con lo que de forma directa dice la película; y, el connotado, asociado a lo no visible, correspondiente con aquello que se escapa al control del realizador. A la hora de hacer su análisis propone siempre encontrar lo “latente bajo lo aparente, lo no visible a través de lo visible”⁵⁹.

⁵⁷ FERRO, *Cine*, p. 14.

⁵⁸ FERRO, *Historia*, p. 40.

⁵⁹ FERRO, *Historia*, p. 40.

Considero que la tarea de buscar “lo no visible a través de lo visible” planteada por Ferro⁶⁰ puede ser explicable y enriquecida mediante el ejercicio de interpretación propuesto, desde la antropología, por Clifford Geertz en su “descripción densa”. La cual, parafraseando de Geertz, permite observar el tejido de significaciones que crean los individuos y en el cual se encuentran insertos. Es en la cualidad “significante” del cine en donde se encuentra una conexión con la mirada antropológica. En el planteamiento de Ferro, el cine se vuelve un campo de estudio complejo, atravesado por la interpretación que se hace del pasado y portador en sí mismo de historicidad. El cine permite conocer el estado de la interpretación del pasado en función del momento y la sociedad en que se ha producido esa interpretación. Este planteamiento permite identificar toda producción audiovisual como “acción simbólica”, en tanto que “significa algo” para la sociedad. Así, la interpretación consiste en “desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance”.⁶¹

Ferro esboza un método consistente en “el análisis de las imágenes y la crítica de las fuentes [que] nos permiten desvelar el contenido latente”.⁶² Por inferencia he podido observar algunos de los pasos que componen su propuesta. Primero, contrastar los hechos históricos filmados con fuentes históricas de primera y segunda mano. Segundo, observar si *lo visible* en el filme tiene su correlato en la historia escrita. Si no lo tiene se abre el espacio para indagar en *lo no visible*, al constatar si lo expuesto en el filme se aleja de la historia tal como se conoce o si ofrece una versión, planteamiento, invención, modificación, añadido o supresión que abra espacio a una lectura nueva sobre el pasado. Tercero, ubicar

⁶⁰ Ferro inicia su explicación sobre lo visible, no visible con la aclaratoria tajante de que no es un punto de vista semiológico del filme, sin embargo, en una nota al pie específica que consultó “especialmente” los planteamiento de Christian Metz en *Les propositions méthodologiques por l'analyse du film*. Metz dio forma y concreción al análisis semiótico tal como se conoce. Es muy probable que la aclaración de Ferro se refiriera a que no se trata de un análisis histórico que se concentra en la codificación del lenguaje cinematográfico sino que contempla la relación con el entorno en el que se produce el filme, lo cual es una visión compartida por el análisis desarrollado por Clifford Geertz en *La interpretación de las culturas*.

⁶¹ GEERTZ, *La interpretación*, pp, 24-29.

⁶² FERRO, *Historia*, p.45.

la postura ideológica del autor a través del contraste entre lo denotado, lo dicho por el filme, y lo connotado, lo no visible, esa “zona de realidad no visible” que subyace en el filme. Cuarto, el análisis pasa por considerar también la crítica cinematográfica y la censura como elementos que muestran el papel que juega el filme como agente de la historia en el contexto de su producción y exhibición. Acudiré a un ejemplo del mismo autor para clarificar su propuesta de manera sintética,

En un film soviético de 1925, *Tretia Meshchanskaia* (<<Calle Meshanskaia, número 3>>, conocida en Francia como <<Tres en un sótano>> y en países de habla inglesa como <<Cama y sofá>>), una pareja consulta un calendario de pared para calcular la fecha de nacimiento del hijo que esperan. El calendario de formato corriente, marca el año 1924, y, sin embargo, ya exhibe un relato de Stalin... Estos lapsus de un autor, de una ideología, de una sociedad, constituyen unos agentes reveladores preciosos (...) Su percepción, así como la de sus concordancias y discordancias con la ideología, es la que nos ayuda a descubrir lo latente bajo lo aparente”.⁶³

En el texto citado aparecen algunos elementos necesarios para que un análisis así pueda resultar exitoso. El primero de ellos es que Ferro como especialista en historia de la URSS selecciona películas hechas por directores rusos en las que se representa la realidad soviética. Por lo que un análisis de esta índole pasa a investigar y conocer la realidad social que pretende estudiarse a través del cine. En segundo lugar, el análisis de las imágenes propuesto es semiótico, dado que informa sobre cómo los perfiles psicológicos de los personajes, los decorados, los diálogos, y todo lo que implica la puesta en escena es expresión de conceptos subyacentes. Tercero, y recordando a Geertz, el análisis que hace el historiador es la comprensión de otras interpretaciones, no es infalible ni absoluta como verdad histórica.

⁶³ FERRO, *Historia*, p.40. Es importante recordar que para 1925 Iosef Stalin aún no era el líder hegemónico del partido comunista soviético, sin embargo el partido comenzaba a imponer su poder de una forma más férrea en la vida cotidiana, por lo que Ferro observa esa imagen de Stalin como expresión de la fidelidad que el partido impone a los individuos y Stalin como líder sustituto de Lenin. La película puede verse en la siguiente liga: https://www.youtube.com/watch?v=INipP_F4Mxl

El planteamiento de Ferro como iniciador de este camino de exploración entre la historia y el cine mantiene vigencia dada la necesidad de seguir interrogando el punto de vista desde el que se representa la historia, cómo esa representación pone a circular ideas sobre lo ocurrido y cómo se relaciona con discursos institucionales en el momento de su exhibición. Sin embargo, requiere ser complementada con una visión que toque asuntos más complejos como las nuevas formas de lectura que incorpora el uso de las imágenes en la investigación histórica, pero también en su enseñanza, puesto que no sólo se trata de indagar en los significados de las imágenes sino también de reconocer su ámbito pedagógico. En tanto forman criterios y visiones sobre lo histórico, dan cuenta de cómo es posible historizar los modos de ver, y cómo lo que sabemos sobre los acontecimientos históricos depende de cómo se nos muestran a través del cine.

Por su parte, el historiador estadounidense Robert Rosenstone⁶⁴, hacia mediados de la década de los noventa, fijó su atención en cómo la relación con el pasado está mediada por la imagen en movimiento, específicamente en los filmes históricos; y cómo “la naturaleza de los medios audiovisuales nos fuerza a redefinir y/o ampliar el significado del concepto de la historia”.⁶⁵ Su propuesta de que el cine es una innovación de la historia en imágenes, se funda en la cualidad del cine de construir sentido a través de recursos narrativos distintos a los de la escritura: montaje, música, sonido, emoción e imágenes, son las otras formas de concebir el pasado en el planteamiento rosenstoniano.

⁶⁴ Robert Rosenstone es profesor de Historia en el California Institute of Technology, dedica sus investigaciones a las relaciones entre la historia y los medios audiovisuales. Conocedor del mecanismo de producción cinematográfica y de su lenguaje. Dos de sus trabajos de investigación fueron adaptados al cine (*Reds*, Warren Beatty, 1981, basada en su obra *Romantic Revolutionary*; *The Good Fight: The Abraham Lincoln brigada in the Spanish Civil War*, Noel Bucker, 1984; y *Darrow*, John David Coles, 1991), lo cual sirvió de materia prima para sus reflexiones acerca del cine como versión de la historia en imágenes, además de la innovación de sus programas de cursos a partir de la incorporación del cine como fuente no escrita. Afirma que este tipo de fuentes debe considerarse en la investigación histórica dado que son una cualidad de la “era posliteraria”. Aunque no desarrolla en sus textos esta idea resulta sugerente y aclaratoria de sus planteamientos.

⁶⁵ ROSENSTONE, *El pasado*, p. 17.

La innovación que ofrece el cine al terreno de la historia fue identificada por éste autor a partir de su experiencia docente, el trabajo en el aula le permitió dar un espacio a lo fílmico como vector de conocimiento. Por un lado, considera el filme como un vehículo para reconstruir la historia y analizar los modos de mostrar el pasado.⁶⁶ Además, afirma que los cineastas pueden tener “el mismo derecho que los historiadores a meditar sobre el pasado”, por lo que reconoce un aporte al campo histórico desde las miradas y filmografías de directores de diferentes latitudes y épocas en dos grupos: por el “valor sociológico” *La pasión de Juana de Arco* de Carl Dreyer, *Octubre* de Sergei Eisenstein, y *La toma del poder de Luis XIV* de Roberto Rossellini. Por “iluminar la realidad de grupos hasta hace poco olvidados, se constituyen en el equivalente cinematográfico de la nueva historia social” los trabajos de Carlos Diegues (Brasil), Rainer Werner Fassbinder (Alemania), Tomás Gutiérrez Alea (Cuba), Hsueh Hsueh (Taiwan), Alexander Kluge (Alemania), Akira Kurosawa (Japón), Glauber Rocha (Brasil), Jorge Sanjinés (Bolivia), Ousmane Sembene (Senegal), Masahiro Shinoda (Japón), Oliver Stone (Estados Unidos), Istvan Szabó (Hungría), Paolo y Vittorio Taviani (Italia), Margarethe von Trotta (Alemania), Andrzej Wajda (Polonia) y Zhang Yimou (China).⁶⁷

⁶⁶ROSENSTONE, *El pasado*, p. 17.

⁶⁷ Los filmes mas destacados de Carlos Diegues son *Ganga Zumba* (1963), *A grande cidade* (1966), *Os herdeiros* (1970), *Xica da Silva* (1976), *Orfeu* (1999), *Nenhum motivo explica a guerra* (2006), *Río de fé* (2013), *O grande circo místico* (2018). De Rainer Werner Fassbinder cabe mencionar *El amor es más frío que la muerte* (1969), *Katzelmacher* (1969), *El comerciante de las cuatro estaciones* (1971), *El viaje a la felicidad de mamá Küster* (1975), *Ruleta china* (1976), *El asado de Satán* (1976), *La tercera generación* (1979), *La ansiedad de Verónika Voss* (1982), *Lili Marleen* (1981). De Tomás Gutiérrez Alea relucen *La muerte de un burócrata* (1966), *Memorias del subdesarrollo* (1968), *La última cena* (1976), *Fresa y chocolate* (1993), *Guantanamo* (1995). De Alexander Kluge se puede ver *Una muchacha sin historia* (1966), *Artistas en el circo: Perplejos* (1968), *Trabajo ocasional de una esclava* (1973). Akira Kurosawa realizó entre otras *Rashomon* (1950), *Los siete samuráis* (1954), *Ran* (1985). Glauber Rocha legó *Dios y el diablo en la tierra del sol* (1964), *Antonio das Mortes* (1969), *História do Brasil* (1973). De Jorge Sanjinés destacan *Ukamau* (1966), *El coraje del pueblo* (1971), *La nación clandestina* (1989). Ousmane Sembene realizó *Ceddo* (1977), *La noire de...* (1966), *Mandabi* (1968). De Masahiro Shinoda son conocidas *La balada de Orin* (1977), *MacArthur's Children* (1984), *El castillo de la lechuza* (1999). Oliver Stone realizó entre otras *Pelotón* (1986), *JFK* (1991), *Nixon* (1995). Istvan Szabó dirigió *Mephisto* (1981),

Asimismo, Rosenstone incorpora la cualidad del cine de crear significaciones acerca del pasado a través de las imágenes, por lo que la ficción deja de ser un obstáculo para considerar al cine como fuente y forma de hacer historia. Para ello, propone dos nociones que le permiten fijar una postura acerca de qué cine histórico es útil y aceptable en los términos de su planteamiento. Se trata de “la invención falsa/invención verdadera”. La primera se refiere a aquellas películas cuyo planteamiento desestima el discurso histórico, y la segunda agrupa aquellas películas que entran en ese discurso. De este modo, aclara qué elementos deben considerarse para identificar un filme histórico a la hora de investigar, es decir: “para considerado histórico, un film debe ocuparse, abierta o indirectamente, de los temas, las ideas y los razonamientos del discurso histórico”.⁶⁸

En este sentido Rosenstone también ofrece sus operaciones de análisis,⁶⁹ las cuales enumeraré a continuación y explicaré a partir de inferencias, puesto que no los define en términos teóricos sino de casos estudiados.

En primer lugar, la “alteración de los hechos”, consiste en observar hasta qué punto se ha modificado la versión de la historia, haciendo una comparación con la literatura histórica en uso y los textos consagrados. En este punto es fundamental analizar el sentido o lo que se trata de decir del filme con tales modificaciones, si responden a una postura del autor en relación a los hechos, si dice algo no contemplado por el campo de investigación, o si permite comprender desde otro punto de vista o ampliar alguna idea sobre lo que ya ocurrió. Segundo, la “condensación”, se refiere a cómo a través de la creación de estereotipos se agrupa la diversidad de actores sociales que aparecen en la versión escrita de la historia, los cuales estarían encarnados por los personajes en la narración. Tercero, la “invención”, recurre a la observación de las recreaciones que se hacen

Hanussen (1988), *Requiem por un imperio* (2001). Los hermanos Taviani realizaron *Hay que quemar a un hombre* (1962), *Allonsanfán* (1973), *Padre Padrone* (1977). Margarethe von Trotta dirigió *Las hermanas alemanas* (1981), *Locura de mujer* (1983), *Hannah Arendt* (2012). Andrzej Wajda legó *El hombre de mármol* (1976), *El hombre de hierro* (1981), *Danton* (1983). Zhang Yimou dirigió *La casa de la dagas voladoras* (2004), *The flowers of war* (2011), *Regreso a casa* (2014).

⁶⁸ ROSENSTONE, *El pasado*, p. 59.

⁶⁹ ROSENSTONE, *El pasado*, p. 61.

de situaciones, atmósferas, hechos cotidianos, aspectos de la cultura material, hábitos, gestos o acciones que permitan inferir los *habitus*⁷⁰ relacionado con ese relato del pasado puesto en imágenes. Sean estos identificables o que se puedan inferir de los documentos históricos. Cuarto, la “metáfora”,⁷¹ se refiere al sentido subyacente en el filme, y que puede intentar responderse a través de la pregunta “¿qué significa?”,⁷² aplicable tanto a acciones que realicen los personajes como a elementos relacionados con la música, los diálogos, el color, etc.

Para comprender mejor el método analítico propuesto por Rosenstone considero importante plasmar parte de sus consideraciones sobre la película *Tiempos de gloria*,⁷³ Edward Zwick, 1989, cuya temática se remite a la historia del 54 regimiento de Massachusetts bajo el mando de Robert Gould Shaw y el papel de los voluntarios afroamericanos en la Guerra Civil estadounidense.

⁷⁰ BOURDIEU, *Capital*, pp. 31-37. Esta categoría permite comprender en su complejidad todos aquellos aspectos discernibles en las distintas capas de lectura que ofrece el cine a través de aspectos que enmarcan las acciones de los personajes y el entorno de esas acciones, así como las ideas que subyacen a éstas; prejuicios, lugares de posicionamiento del autor respecto de lo que representa, y a su vez cómo ese autor forma parte de una trama social atravesada por discursos dominantes que permean las posturas acerca de esa realidad representada. Según el mismo Bourdieu los *habitus* son entendidos como “estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintivas – por ejemplo, lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial –, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc”.

⁷¹ Este ítem es uno de los más complejos de trabajar dada su proveniencia de la tradición literaria y las reflexiones desde las teorías literarias, así como desde el campo semiológico y su expansión al campo del análisis fílmico. No es el propósito de esta investigación entrar en honduras acerca de la evolución y los medios de análisis de las metáforas visuales, pues ese debate escapa a sentido de esta indagación. Vale la pena aclarar que el uso que hace Rosenstone se encuentra simplificado y aunque remite a buscar significados detrás de la composición cinematográfica no hace alusión alguna a ningún modelo de análisis en sentido estricto.

⁷² La pregunta “¿qué significa?” la planteo como un dispositivo pedagógico que permita aproximarse a los significados subyacentes en la imagen. En el texto de Rosenstone, no aparece explícitamente una manera de explorar la metáfora pero sí alude a descubrir significados, entonces, he convertido en una pregunta dicha alusión.

Invencción: Aunque no existe ningún documento que lo pruebe, el intendente de la división a la que pertenece el 54 regimiento se niega en el film a facilitar botas para las tropas negras. La razón que aduce es que el regimiento no va a entrar en combate, pero la real es que no cree que los afroamericanos sean capaces de luchar y además le disgusta la idea. Este incidente es una manera de mostrar en imágenes el racismo que los soldados negros tuvieron que soportar de las gentes del Norte. Otra manera podía haber sido filmar las manifestaciones contra los negros que tuvieron lugar en Nueva York, pero esto podía haber roto el ritmo y la intensidad del film y no hubiera tenido nada que ver con sus protagonistas. El incidente de las botas pudo haber ocurrido perfectamente. Estamos ante la invención de una verdad.⁷⁴

Este ejemplo permite ver cómo el historiador es sensible a las cualidades propias de la narración fílmica, la historia necesita introducirse en una narración que conserva su propias reglas de coherencia: tensión dramática, personajes que cumplen la función de héroes para generar identificación en el espectador, establecimiento de conflictos entre personajes y problemas por resolver a fin de alcanzar un resolución satisfactoria o no al espectador, en función de los propósitos moralizantes del film o no.

Para Rosenstone la vinculación entre cine e historia permite vislumbrar enfoques históricos diversos, nuevos y complejos que sugieren la comprensión del pasado y que establezcan vínculos con cuestiones más ambiguas e indefinibles relacionadas con el campo de estudio del cine como arte, en el que la experiencia y el goce estético, la interpretación libre, lo emocional o lo metafórico juegan un papel primordial. En este punto me permitiré evocar el testimonio de Peter Burke, que propone la idea del cine como interpretación de la historia, y resulta un ejemplo inspirador de los alcances que pueden tener propuestas como las de Ferro y Rosenstone, al comentar su experiencia con el filme histórico *Danton* (1983) de Andrzej Wajda:

Desde mi condición de humilde espectador, también a mí me gustaría rendir un tributo a [Gerard] Depardieu y confesar que al verlo desempeñar el papel de Danton en la película homónima de Andrzej Wajda, citada anteriormente, logré penetrar en el carácter de este gran revolucionario y comprender muchos de sus rasgos –su generosidad ,

⁷⁴ ROSENSTONE, *El pasado*, p. 61.

su calor, su ambición y su egoísmo– y de paso el papel que desempeñó en la historia de Francia.⁷⁵

Sin embargo, hay un aspecto no mencionado por ambos historiadores y es el del presentismo en las producciones dado que el cine histórico repasa los eventos del pasado desde el presente. Como explica el teórico español José María Caparrós Lera “cuando vemos un film sobre el pasado, lo vivimos en presente”⁷⁶, es decir, que tanto realizadores como espectadores pasan las imágenes acerca del pasado por el filtro del ahora. Pongamos por ejemplo la película *El criollo: un caballero de Jalisco* de Fernando Méndez, estrenada en 1944 adecuó la representación de la insurgencia ligada a las necesidades del discurso que necesitaba afianzar el gobierno en tueno para el momento de su realización, según el historiador mexicano Eduardo de la Vega Alfaro esta película “pretendía colaborar con la ya mencionada retórica de la ‘Unidad Nacional’ decretada por el régimen del poblano Manuel Ávila Camacho” en el contexto de la Segunda Guerra Mundial y ante la amenaza del nazismo y el fascismo.⁷⁷ Se precisan dos cosas, que resultan ser dos grandes retos para la formación de un ojo analítico: comprender el pasado y tener apertura a encontrar en el cine claves para ampliar el conocimiento que se tiene sobre el mismo.

Las posibilidades que ofrecen las visiones de Ferro y Rosenstone atienden a problemas relacionados con las versiones sobre el pasado que pueden encontrarse en los filmes, se preguntan cómo éstas impactan en la construcción de nuevas rutas del saber histórico, así como en la formación de la imaginación histórica y el desmontaje de los posibles mitos y creencias que construyen. Sin embargo aún queda un aspecto por considerar y es el que corresponde a cómo el cine se inscribe en la historia tomando en cuenta el lugar en el que se produce como veremos a continuación.

⁷⁵ BURKE, *Visto*, p. 208.

⁷⁶ CAPARRÓS, *El pasado*, p. 8.

⁷⁷ DE LA VEGA ALFARO, “La independencia”, pp.40-45.

La historiadora francesa Michelle Lagny⁷⁸, hacia mediados de la década de los noventa, hizo una puesta en común de los problemas metodológicos y epistemológicos que deben considerarse en la relación cine-historia, entendida como un espacio para “el estudio de las intersecciones entre el imaginario colectivo y la realidad en una sociedad determinada”.

De este modo el método histórico ofrece las herramientas para escribir una “historia audiovisual del cine”, en la que es preciso superar las periodizaciones, territorializaciones y secuencias propias de la historia del arte o de la literatura y prestar mayor atención a historias más plurales y locales, puesto que la generalización tiende a borrar aquellas cinematografías que escapan a esos criterios genéricos y universalizantes. Véase, por ejemplo, la riqueza inexplorada en la vasta producción de cortometrajes en las universidades que no ha traspasado las fronteras de las exhibiciones locales y que hablan más de las sensibilidades de los jóvenes cineastas que de escuelas, períodos, etapas de precocidad o madurez de un cine.

Para Lagny el cine debe ser estudiado desde el punto de vista de una “historia sociocultural” a fin de observar “las complejas relaciones que mantiene con el conjunto de prácticas sociales de orden cultural, económico o institucional”⁷⁹, en este planteamiento el espectador entra a jugar una papel más claro, puesto que el análisis sale de la construcción interna del filme o de la visión del autor para situarse en el terreno de las relaciones sociales, los consumos y la recepción. El alcance de este enfoque se dirige hacia los escasos modos en que es posible saber el impacto, aceptación o rechazo de una película: la taquilla. Acaso el único modo admisible de conocer las relaciones que establecen los espectadores con el cine en la investigación fílmica. A su vez este enfoque invoca otras fuentes como la crítica, la prensa, las inversiones desde instituciones

⁷⁸ Michelle Lagny es profesora de historia de la cultura en la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris III, dedica su investigación a la relación entre historia y cine, estética de la imagen e imagen audiovisual.

⁷⁹ LAGNY, *Historia*, p. 206.

públicas o privadas, los consensos de estas instituciones acerca de lo que es viable financiar, la censura, etc.

Lo que me interesa destacar del aporte de Lagny es que desde su punto de vista un enfoque socio-cultural del cine va aparejado con “la noción de cinematografía nacional” y las peculiaridades que *lo nacional* imprime tanto a los esquemas de producción como a los contenidos de los filmes, así como la atención a cuestiones como la idea de nación o nacionalismo entendidos como constructos históricos y sociales según el país o la región.⁸⁰ De este modo, el análisis pasa por estudiar una producción o un filme “como lo que es ‘aceptable’, o más exactamente ‘legible’, descifrable por su público nacional”.⁸¹ En este sentido, juegan un papel las visiones acerca del pasado estandarizadas a través del cine, cómo esas visiones van cambiando o se preservan a lo largo del tiempo y el papel que juegan los discursos que buscan hacer preservar o superar los mitos fundacionales.

Para Lagny la noción de cinematografía nacional es la que permite enlazar el cine con su contexto, para ella “el análisis de las cinematografías nacionales no debe realizarse sólo en términos estéticos y culturales, sino también en términos económicos (estructuras de producción, extensión y solvencia del mercado) e institucionales (cada Estado tiene su normativa-censura, control de la condiciones de explotación – ver política de ayuda)”.⁸² En este sentido la autora observa dos dimensiones a considerar, la primera, concierne a cómo las naciones utilizan el

⁸⁰ La idea de nación es el centro de un amplio debate desde las ciencias sociales, en este caso acudo al planteamiento del historiador español Tomás Pérez Vejo, al plantear la nación como parte de un proceso de invención, en términos creativos, observable a través de sus formas estructurales de conocimiento. También los planteamientos de Eric Hobsbawm en cuanto a la nación como construcción hecha desde el estado y el nacionalismo, en los siguientes términos: “yo recalcaría el elemento de artefacto, invención e ingeniería social que interviene en la construcción de naciones. ‘Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres, como inherente...destino político, son un mito; el nacionalismo, que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye: eso es realidad”. Pérez Vejo, *PINTURA*, p. 36. HOBBSAWM, *Naciones*, p. 18.

⁸¹ LAGNY, *Historia*, p. 99.

⁸² LAGNY, *Historia*, p. 101.

cine para representar sus ideales nacionales; y, la segunda, a la realidad económica de un país, al avance tecnológico del que goza y a la inversión del Estado en su cinematografía.

Este acercamiento brinda luces a la hora de observar los modos en los que el cine se vuelve un vehículo de autorías institucionales o dominantes. Dado que el Estado puede ser entendido como una voz autoral, sobre todo a la hora de reforzar “tradiciones inventadas”, definidas por Eric Hobsbawm como “un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado. De hecho, cuando es posible intentan conectarse con un pasado histórico que les sea adecuado”.⁸³

Ciertamente el cine no es vehículo de “invención de tradiciones”, pero puede servir para rastrear cómo puede ser imagen repetidora de esas tradiciones reforzándolas imaginariamente. Puede pensarse en la representación del desfile del 4 de julio en el cine estadounidense, el cual es recreado del mismo modo que el público puede observarlo año tras año; o en otro ejemplo más cercano como la representación del ritual del Grito de Dolores en el cine de ficción o documental, el cual encuentra su referente en la cotidianidad cada 16 de septiembre, y en cada filme sobre la independencia mexicana. Una cuestión interesante de observar es que el público forma parte de esa tradición representada y conoce perfectamente bien cómo debe representarse pues forma parte de sus vínculos de identidad con lo nacional.⁸⁴

⁸³ HOBBSAWM Y RANGER (EDS.), *La invención de la tradición*, p.8.

⁸⁴ Un caso interesante y vivo ejemplo de estas posibilidades de investigación lo muestra la cantidad de películas históricas estrenadas durante el bicentenario en México, para dar una idea del papel que entra a jugar el cine en ciertos contextos y en función de determinadas temáticas de interés nacional. El 16 de septiembre de 2010, año del bicentenario de la Independencia, se estrenó *Hidalgo, la historia jamás contada*, Antonio Serrano, uno de los lanzamientos cinematográficos más grandes en la historia de esa cinematografía, con 500 copias del film, para ser exhibidas en todas las salas del país. En ese mismo año se estrenaron *El baile de San Juan*, Francisco Athié; *El decreto de Excomuni3n de Hidalgo*, Rigo Mora; *Chicogrande*, Felipe Cazals; *Revoluci3n*, Dir. Mariana

En este punto la alusión a los filmes históricos y el papel que juegan en la indagación histórica es crucial no sólo porque pueden ser vehículo de las nociones antes mencionadas sino porque se constituyen como el medio estandarizado de socialización de las distintas visiones sobre el pasado.

Todos los enfoques y consideraciones teóricas esbozados hasta esta parte fungirán como guía para la investigación en curso, toda vez que funcionarán como llaves que permitirán abrir puertas en la indagación acerca de cómo el cine dialoga con lo social pero también cómo es expresión de una mirada personal inscrita en una época. Al mismo tiempo esta mirada que es personal y colectiva reproduce visiones e ideas acerca de aquello que representa, no solo en relación al pasado sino a los sujetos. Queda en el apartado siguiente buscar las llaves que se concatenen con las ideas esbozadas sobre la relación cine historia y orienten la búsqueda de las puertas que nos lleven a preguntarnos acerca del modo en que las mujeres juegan un papel tanto en la representación fílmica como en el contexto y la luz u oscuridad que sobre ellas arrojan las autorías institucionales y dominantes así como las individuales en los filmes históricos.

1.3. El cine histórico en la producción de conocimiento escolar

Este apartado pretende ser el lazo que anude las líneas teóricas esbozadas desde la historia y la teoría fílmica feminista con el cine histórico, entendido como medio pedagógico a través del cual se instalan las creencias, ideas y percepciones acerca de la mujeres y su papel en lo social a lo largo del tiempo. En este sentido considero necesario abordar el cine histórico como género⁸⁵ cinematográfico y los

Chenillo, Fernando Eimbcke, Amat Escalante, Gael García Bernal, Rodrigo García, Diego Luna, Gerardo Naranjo, Rodrigo Plá, Carlos Reygadas, Patricia Riggen; *El arte de la fuga de Fray Servando*, Dir. René Castillo, *El tartufo de Hidalgo*, Rita Basulto, por mencionar solo algunas.

⁸⁵ En este caso “género” remite a las clasificaciones temáticas que permiten dividir los tipos de cinematografías. Según David Bordwel “La palabra género viene del francés ‘genre’ y significa tipo. Se relaciona estrechamente con otro término, ‘genus’, que se utiliza en las ciencias biológicas para clasificar grandes grupos de plantas o animales

usos de este cine en las aulas como medio para una mirada en torno a los temas de género.⁸⁶ Así, la reflexión cine histórico-género y escuela se hace crucial, dado que en las aulas suele hacerse un uso ilustrativo del cine respecto a los contenidos que aparecen en el libro. Los profesores no suelen tener el entrenamiento analítico para abordar las películas y suelen exhibirse en su totalidad, puesto que tampoco tienen la experticia para delimitar fragmentos que desaten una experiencia de lectura crítica del filme en diálogo con los contenidos en clase. En adelante abordaré algunos aspectos teóricos en relación al cine histórico como género cinematográfico, a sus posibilidades de integración en la experiencia educativa y finalmente cómo es posible pensar y activar mecanismos de producción de conocimiento a partir del diálogo cine-aula.

Los debates sobre los modos en que el cine convoca al espectador no sólo provienen desde la teoría fílmica feminista, también desde la psicología cognitiva, el psicoanálisis, la semiótica y la sociología, dado que los procesos que se activan a la hora de mirar comprometen no solo al inconsciente sino también la interpretación, el recuerdo, las emociones, la relación con el entorno y la relación del espectador con los acontecimientos de su tiempo, en este sentido, lo que se mira posee unas características específicas que hacen que el espectador se

similares; por lo común un *genus* consiste en varias especies.” Véase: BORDWELL, *Arte*, p. 94.

⁸⁶ Como es posible ver la palabra género tiene usos distintos en el cine y en los estudios de género, en este caso Marta Lamas explica ampliamente la diferencia con la que se utiliza el vocablo desde la crítica feminista: “Género es un término derivado del inglés (*gender*), que entre las personas hispanoparlantes crea confusiones. En castellano género es un concepto taxonómico útil para clasificar a qué especie, tipo o clase pertenece alguien o algo; como conjunto de personas con un sexo común se habla de las mujeres y los hombres como género femenino y género masculino. También se usa para referirse al modo a la manera de hacer algo, de ejecutar una acción; igualmente se aplica en el comercio; para referirse a cualquier mercancía y, en especial, de cualquier clase de tela (Moliner). En cambio, la significación anglosajona de *gender* está únicamente referida a la diferencia de sexos. En inglés el género es “natural”, es decir, responde al sexo de los seres vivos ya que los objetos no tienen *gender*, son “neutros”. En otras lenguas como el castellano, el género es “gramatical” y a los objetos (sin sexo) se les nombra como femeninos o masculinos. Dentro de la academia feminista se ha reformulado el sentido de *gender* para aludir a lo cultural y así distinguirlo de lo biológico.” LAMAS, “Diferencias”, p. 2.

relacione de maneras también específicas con los mensajes planteados por el filme sea este de comedia, drama, acción, suspenso, terror, etc.

El teórico del cine David Bordwell hace un estudio acerca de los géneros cinematográficos en función de cómo el lenguaje del cine establece ciertas convenciones que se repiten de una película a otra, a fin de hacer que ciertos temas y la manera de presentarlos sean identificables y aceptables por los espectadores, lo cual colabora con la función de mantener ideas, valoraciones y creencias en un estado fijo, esto ofrece una sensación temporal de que el mundo en el que vivimos goza de un orden en el que no hay contradicciones por las que preocuparse,

Los géneros representan dramas ritualizados similares a las celebraciones de fiestas o ceremonias, las cuales son satisfactorias porque reafirman valores culturales con pequeñas variaciones. Al final de *Saving Private Ryan* o *You've Got Mail*, ¿quién puede resistir una ráfaga de satisfacción tranquilizante sabiendo que nuestros más queridos valores –autosacrificio heroico, conveniencia del amor romántico– son válidos? Y así, al presentar esas ceremonias ayudan a los espectadores a olvidar los aspectos más perturbadores del mundo. En los géneros, las caracterizaciones familiares y los argumentos también sirven para distraer al público de los problemas sociales.⁸⁷

De este modo los sentimientos de frustración y las inconformidades se desvían a través de la evasión que ofrece el cine comercial como vía de entretenimiento; los géneros, al repetir una y otra vez la manera de representar las cosas, establecen formas convenidas acerca de la interpretación de la realidad. El cine, en pocas palabras, establece el “siempre ha sido así” que refuerza la pasividad de los sujetos ante el estado de las cosas. Volviendo con Bordwell “las convenciones de género despiertan emoción al tocar profundas incertidumbres sociales, pero, después canalizan dichas emociones en actitudes aceptadas”; en palabras de Casetti, hacen natural y admisible “la necesidad de orden y la invitación a la renuncia que aparecen siempre en el cine patriarcal”.⁸⁸ Siguiendo a Annette Kuhn, esta manera de construir significados es propia de la ideología que

⁸⁷ BORDWELL, *Arte*, pp. 96-101.

⁸⁸ CASETTI, *Teorías*, p. 255.

asume al sujeto como una entidad unívoca y uniforme a la hora de recibir contenidos también unívocos dado que “la labor de la ideología es producir una apariencia de globalidad y de ‘esto-ya-estaba-ahí’ por parte del sujeto”, que lo sustrae de toda capacidad de acción o decisión frente a lo visto, al menos en los términos en que es creado el filme.

Considero clave aclarar que presto atención en este apartado a cómo se estructura el espectador desde la producción de significados, es decir, cómo la industria elabora contenidos para ser consumidos por un espectador que trata de diseñar en el acto mismo elaborar la imagen; ya he comentado cómo los espectadores, por su parte y por ventura, también realizan otras operaciones que no responden a lo que el filme demanda de ellos, como veremos más adelante.

Por otro lado, las convenciones se elaboran a través de una serie de aspectos: Uno, el argumento, es decir, de los temas que sabemos son propios de cine de acción (proteger a la sociedad de sujetos peligrosos), dramas (resolución de conflicto morales), misterio (investigación), en el caso del cine histórico se infiere que será el tratamiento de un hecho que constituye el pasado heroico de alguna nación a partir de una visión desde el presente, etc. Dos, los temas, referidos a los tipos de conflictos, por ejemplo, las películas épicas trabajan en función del bien y el mal, las dramáticas entre valores positivos y negativos, por ejemplo traición y lealtad, etc. Tres, “las técnicas filmicas”, la iluminación, los movimientos de cámara o la música son peculiares en una película de terror, en una comedia o en un filme histórico. Por nuestra experiencia visual podemos identificar que en el terror la luz es tenue, en la comedia no hay contraluces ni altos contrastes y en la histórica se usan tonos sepias o que dan la sensación de otro tiempo.

Ahora bien, ¿cuáles son los aspectos característicos del cine histórico? Robert Rosenstone establece una clasificación de los tipos de cine histórico y sus características. Identifica tres grupos según la forma narrativa: dramas históricos, documentales y experimentales. Los dramas históricos aluden a hechos, personas o movimientos que se encuentran documentados en la historia escrita o a

personajes ficticios cuyas acciones se enmarcan en momentos significativos de la historia. Este tipo de filme es desestimado por Rosenstone y otros analistas historiadores, por considerar que carece de apego a la literatura histórica.

El cine histórico documental se basa en el uso de fuentes documentales, material de archivo y sonido *off*⁸⁹ o con la presencia de un narrador que muestran las imágenes a la luz de una interpretación racional, con el fin de acercarlas a las formas de la investigación histórica en la que se contrastan fuentes, se consultan expertos, se toman testimonios y se explican los hechos sin emocionalidad aparente. Rosenstone también descarta este tipo de filme, dado que conllevan a una evocación nostálgica del pasado. Por su lado los filmes históricos experimentales no siguen el estilo narrativo hollywoodense, niegan la idea del cine histórico como ventana al pasado y crean formas no convencionales de la narración. Este es el tipo de cine que Rosenstone considera como innovador del campo histórico y como analizable dado que crea *invenciones verdaderas*.

Ya delineada una clasificación bastante genérica pero útil del cine histórico en sus tres vertientes aclaro que justamente he seleccionado el drama histórico como subgénero a analizar, en primer lugar porque es el que más se produce en México y Latinoamérica, dado que parte no sólo de una necesidad educativa sino también de atraer al público a las salas comerciales mediante otros recursos d narrativos que se entrecruzan con el género dramático, lo épico y la acción; y en segundo lugar, porque permite leer los usos del pasado por parte del Estado a la hora de crear políticas de memoria a través de consumos comerciales y de entretenimiento ligados a momentos conmemorativos, los cuales contribuyen a modelar la imaginación histórica de los mexicanos, en este punto el cine también cumple una función pedagógica auspiciada por el Estado, si bien no acude

⁸⁹ El teórico y compositor francés Michel Chion define el sonido *off* como “aquel cuya fuente supuesta es, no sólo ausente de la imagen, sino también no diegética, es decir, situada en un tiempo y un lugar ajenos a la situación directamente evocada: caso, muy entendido, de las voces de comentario o de narración, llamadas en inglés *voice-over* y, por supuesto, de la música orquestal”. Véase: CHIÓN Michel, *La auvisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, España, Paidós, 1993.

necesariamente a una intención abierta de control ideológico sí corresponde con una necesidad de moldear la mirada acerca del pasado. En tercer lugar, los estudios sobre historia de las mujeres permiten aseverar que es uno de los subgéneros en los que se denota una gran ausencia de las mismas como sujetos históricos. Para estos estudios reviste gran importancia la necesidad de analizar por qué la historia política no las considera como sujetos históricos, desde qué perspectivas se ha escrito esa historia y a qué percepciones responde el no incluirlas como personajes de importancia en los procesos definitorios de la nación, lo cual desarrollaré en un capítulo posterior y relacionaré con la representación fílmica. En cuarto lugar, en la representación cinematográfica de las mujeres en el período de la Independencia de México se observan una serie de estereotipos muy definidos que las sitúan en roles de madre, mujer sensual o mártir, dejando de lado la veracidad histórica que pueda darles rasgos más cercanos al papel que jugaron en su tiempo.

Tanto el tratamiento que se hace en el cine histórico del pasado como de las mujeres como sujetos pone a circular ideas, creencias y visiones construidas que se dan por ciertas dada la calidad de cine de presentarse como una versión sobre lo ocurrido. Es decir, el cine histórico no hace explícita su capacidad de manipular los acontecimientos, todo lo contrario, se presenta y es recibido por el espectador como ventana al pasado, tal como lo explica el historiador español Esteve Rimbau “una rápida mirada sobre el film histórico de ficción demuestra que la manipulación de la historia es independiente del carácter documental o de ficción de los filmes”⁹⁰. Siguiendo a Caparrós Lera el cine “es una escuela para vida” y las cinematografías nacionales se reafirman en este propósito. No sólo por la necesidad de promocionar el proyecto del gobierno en turno a través de ideas más digeridas y sujetas a una escala de valores sino también por los financiamientos y encargos que agencien a través de la industria cinematográfica. En este sentido por ejemplo el bicentenario de la independencia es un momento

⁹⁰ Citado por CAPARRÓS LERA, *El pasado*, p. 11.

clave para observar este agenciamiento y cómo la exhibición masiva garantizó que las películas producidas fuesen vistas en todo el país.

Por estas razones considero que los dramas históricos como género ofrecen una gran posibilidad como objeto de análisis. Difiero de Rosenstone en que haya un solo tipo de película propicia para hacer análisis históricos y me acerco más a posturas como la de Ferro y Sorlin, en cuanto al potencial que guarda toda producción a la hora de observar aspectos socio-históricos que afloran en el filme a espaldas de los autores, del mismo modo que permitan observar aspectos del contexto de su realización. Del planteamiento de Rosenstone tomaré justo lo que descarta, las *invenciones falsas*, categoría en la que se enmarcan los dramas históricos, dado que me permitirán observar cómo participan del modelado de las opiniones y creencias de los espectadores. Estos filmes tienen la característica de ligar los acontecimientos de la historia con una trama amorosa en la que pueden verse involucrados los héroes patrios o no. En este sentido la mujer ocupa un lugar marginal en relación a los grandes acontecimientos, pues se convierte en la compañera afectiva o sexual de los hombres que son presentados como responsables de la acción, no están involucradas en la toma de decisiones políticas, su espacio se remite a lo doméstico y sus diálogos no aportan ningún elemento relevante a la trama.

Según Rosenstone, los filmes de dramas históricos además de definirse a partir de sus temas también tienen un funcionamiento interno que es necesario conocer. Primero, constan de una narración lineal, con un principio, desarrollo y cierre; tienen una función moralizante y optimista. Segundo, la narración es llevada por un personaje heroico, principalmente encarnado por hombres, en las cuales la resolución de sus problemas individuales se coloca por encima de la solución de los problemas generales. Tercero, las historias son contadas como “el relato de un pasado cerrado y simple. No proporciona alternativas a lo que vemos en la pantalla, no admite dudas, todo lo afirma con el mismo grado de seguridad”, por lo cual la película se presenta como una verdad absoluta y cerrada acerca de los acontecimientos. Cuarto, la historia se narra cargada de emociones, es decir,

se conoce lo ocurrido pero mediante la identificación con un personaje que debe superar una serie de obstáculos y que pasa por la gama emocional, lo cual impregna la narración de sensaciones de angustia, sufrimiento, heroísmo, felicidad. Quinto, los elementos de la escenografía y de la utilería, así como los vestuarios conforman un “falsa historicidad” que hace pensar que lo importante es “la reproducción del pasado’, la simulación, la falsa idea de que la historia en realidad no es más que ‘el retrato de un período’, de que los objetos son historia por sí mismos y no en función de lo que significaron para la gente en un momento y lugar determinados”.

En este sentido el cine histórico cuando es usado en el aula conlleva todos los aspectos enumerados antes de reforzador de creencias, de formador de opiniones y, además, de modelador y constructor de subjetividades de género indistintamente de la intención formal del docente. Son muchos aspectos que requieren de atención a la hora de llevar un filme al aula y más cuando no existe dentro del currículum oficial sobre Historia una unidad en la que se reflexione sobre el papel de la representación de la mujer.

Ahora bien, ya que ha quedado clara la dimensión de los filmes históricos ¿qué papel juegan en el aula?, ¿qué papel cumple la escuela en la relación que establecen profesores y estudiantes con el cine?, ¿por qué es importante utilizar el cine para centrar los debates pedagógicos sobre el pasado y las cuestiones de género?

Plantearse la función que cumple el cine en el contexto educativo es una de las tareas más complejas en el ámbito pedagógico, no sólo porque su circulación ocurre fuera de la dimensión de la escuela, acompañándola en la formación de identidades de forma silenciosa, sino también por las dificultades que encuentran los profesores para transformar un medio de entretenimiento en una herramienta de exploración e investigación insertable en el programa escolar.

Para comprender mejor este aspecto quiero dedicar unos breves párrafos a la composición del programa escolar de bachillerato dedicado específicamente a

la materia “ Historia de México I”, elaborado por la Subsecretaría de Educación Media Superior, a fin de observar cómo se han definido los contenidos sobre la Independencia de México, en los Programas de Estudio de Referencia con base en el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior,⁹¹ enmarcados en la Reforma y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, vigentes en la actualidad.

La pregunta inmediata es si la perspectiva de género se encuentra contemplada en los fundamentos del programa, la respuesta lamentablemente es negativa, se contemplan de forma general algunos aspectos de convivencia y respeto como ejes a fortalecer a favor de los valores que impactan la vida cotidiana y social de los jóvenes, pero no se asume como una necesidad formativa en la formación de convivencia la conciencia de género y sus problemáticas. Así, en el eje de “formación humana y social” se define la dimensión “ético-política” en los siguientes términos: “Se considera como un recurso para aprender a discernir; reflexionar; deliberar; valorar opciones axiológicas; y argumentar principios que favorezcan la convivencia democrática, plural, responsable, el pensamiento crítico, el respeto a los derechos de los otros y al medio ambiente.”

Esta ausencia de una visión de género limita y explica la ausencia de una mirada hacia el papel de las mujeres en la historia suprimiendo por ende su historicidad. Al quedar fuera de las intenciones educativas el formar una mirada sensible al género es difícil encontrar que los profesores puedan tener el espacio en el programa y las herramientas para abordar los contenidos desde este cariz, aun cuando el campo disciplinar en este programa recite su finalidad con una intención formativa amplia:

El campo disciplinar de Ciencias Sociales tiene como finalidad que, al término de su bachillerato, el estudiante sea capaz de interpretar su realidad, crítica y reflexivamente, y proponer alternativas de solución a problemas actuales desde la perspectiva de las Ciencias Sociales, favoreciendo la construcción de un proyecto de vida en el contexto local, nacional y mundial, valorando prácticas

⁹¹ SEP-COLEGIO DE BACHILLERES, “Programa de asignatura, Historia de México I”, [en línea], [consultado el 21 de octubre de 2019]: https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/3er_semestre/basica/08_Historia_Mexico_I.pdf

distintas a las suyas desde una perspectiva plural, tolerante y democrática; para comprender su realidad social de manera multidisciplinaria, en sus dimensiones temporal-espacial, así como en su estructura institucional y organizacional; identificar e interpretar fenómenos sociales y procesos históricos, ejercitando su pensamiento analítico e histórico; y desarrollar innovaciones y posibles soluciones a los problemas que aquejan a su comunidad.

Así los ejes de aprendizajes claves de la materia se remiten solamente a “comunicarse, relacionarse y colaborar con los demás” y a “pensar históricamente”. En este sentido, no hay una garantía real de que en estas definiciones o en el aula en concreto surjan planteamientos y resolución de problemáticas vinculadas al lugar de las mujeres en la historia de México, más que por algunas iniciativas individuales, la cuestión en sí y de gravedad es que no forma parte de la política educativa en este nivel formativo el abordaje de los problemas de género en la historia y su enseñanza. Por ende en la tabla de contenidos el abordaje del período de independencia se define también de forma muy general en los siguientes términos:

1. Contenido central: “México: Una nación independiente, un proyecto político y la construcción de instituciones sociales y ciudadanas”.
2. Contenido específico: a) La definición como nación independiente. B) El proyecto de nación: motor de la transición política.
3. Aprendizaje esperado: a) Identifica el impacto ideológico, político y económico de las Revoluciones burguesas y de las Reformas Borbónicas en el inicio de la guerra de independencia. b) Caracteriza el proceso de Independencia de México los factores que permitieron la construcción de la nación mexicana. C) Compara los distintos proyectos de nación, grupos políticos que los representan y los conflictos que se generaron.
4. Productos esperados: a) Diagrama en el que muestre la construcción del Estado Nación Mexicana en el siglo XIX y evidencia su secuencia cronológica. B) Organizador gráfico donde

se comparen los distintos proyectos de nación en México posterior a la Independencia de México.

Desde mi punto de vista la ausencia de la mirada de género en el programa escolar es la expresión de un problema más grande: para quienes diseñan las políticas educativas los problemas de género no están contemplados en el marco de la formación en ciencias sociales, aún cuando en la realidad el tema de la violencia hacia las mujeres y las sensibilidades ligadas a la diversidad sexual inundan la vida social de forma alarmante. Aún así, la insistencia en el planteamiento de una enseñanza con sensibilidad hacia el género forma parte de un activismo desde las instituciones educativas que sensibilice y haga posible tocar estos temas allí donde la institucionalidad no lo hace, como un compromiso ético y político.

Ahora bien, para seguir ahondando en ese camino que se busca abrir en el campo educativo es necesario conocer la relación que los profesores tenemos con el cine. Planteo este primer paso para desentramar la madeja, explorar en nuestra propia cultura cinematográfica, reconocer que es mucho más que un medio de entretenimiento y encontrar las vías para aprender y enseñar a establecer una relación con el cine como campo del saber y de las experiencias.

La pedagoga argentina María Silvia Serra reflexiona en torno al papel que el cine viene a jugar en la escena pedagógica, piensa en los modos en que el cine puede formar parte del aula, sin reducirlo a ser visto como una herramienta pedagógica o una mera estrategia didáctica, sino comprendiendo su propia dimensión como generador de pensamiento, activador emocional y terreno de otras formas de expresión que se encuentran fuera del registro de la lectura y la escritura, la autora plantea que “quizá este sea el punto donde los pedagogos debemos detenernos: no tanto en hablar de cine o escribir sobre él, intentando diseccionarlo, analizarlo o desmitificarlo, sino pensando cómo es posible incluirlo

en nuestro territorio sin reducirlo a imperativos propios de otras lógicas u otros registros”.⁹²

El trabajo con el cine ha puesto sobre la mesa los retos que tiene por delante la labor educativa en un presente en el que todos estamos expuestos a una gran circulación de contenidos a través de las imágenes y en el que la escuela comparte sus funciones con los medios masivos de comunicación. La propuesta de llevar al cine al entorno escolar pasa también por dar un lugar a la escuela como mediadora entre el cine y el espectador, tal como propone Serra, como “pasadora de cultura” que se manifiesta en el gesto de un profesor que selecciona una película y la pasa a sus estudiantes. Para ella el hecho de que el cine llegue al aula se convierte en un acto democrático de acceso a la cultura, en el que el arte llega a espacios masivos para integrarse a nuevas formas de utilidad y a su vez transforme espacios estáticos como la escuela en otra cosa, así “en la experiencia escolar, abrir las puertas al cine bien podría ser un modo de que lógicas, voces e imágenes extrañas, extranjeras, la visiten, suspendan sus certezas por un momento y hagan otra cosa de ella.”⁹³

Pienso que la propuesta de Serra implica no sólo dar ese lugar a la escuela sino observar y ajustar esa mediación, hacer consciente el papel formador que tenemos los docentes y cómo ese papel dirige la atención hacia lo que se supone es significativo o no, para esto es necesario indagar en cómo es utilizado el cine histórico en las clases de Historia, por ejemplo, a partir de qué premisas los profesores deciden utilizarlo, cómo estos filmes refuerzan la enseñanza de una disciplina escolar; preguntarse qué tipo de filmes se utilizan en función del acceso que se tiene a la oferta en DVD u on-line y según los recursos de las escuelas, pero sobre todo a la relación que los estudiantes establecen con los contenidos asociados a la Historia y si se sienten atraídos por ese saber o no, tomando en cuenta que el gran reto de la educación actual es mantener a los estudiantes en las aulas.

⁹² SERRA, “Atrápame”, pp. 223-240.

⁹³ SERRA, “El Cine”, pp. 145-154.

Por su parte, Jesús Martín Barbero, reflexiona en torno al nuevo tipo de sujeto de la educación, cuando la escuela ha perdido el monopolio de la educación y la comparte con otros ejes, del mismo modo que “resulta autoconstituido por su propia capacidad de pensar, de razonar”, lo cual hace estallar una diversidad de acciones y participaciones que escapan a la formación que ofrecen las instituciones educativas: aprender para insertarse en el mundo laboral. Barbero a partir de una pregunta de Stuart Hall encamina la reflexión en torno al sujeto actual de la educación “ ¿qué es la identidad de clase cuando la identidad de género, de etnia, de nación y región, que en el pasado nos habían proporcionado sólidas localizaciones como individuos sociales, hoy día se ven transformadas en la experiencia que de ella tiene los individuos?”.⁹⁴ De tal manera que la pedagogía tiene ante sí la invitación a mirarse de nuevo y abrir su ámbito a los debates y experiencias atravesadas de forma simultánea por la raza, etnia, género, religión y clase no solo entre sus estudiantes, sino entre los miembros de la comunidad educativa.

Incorporar estos aspectos trasciende el esquema del libro escolar y la figura del profesor como únicos transmisores de un saber escrito y oral respectivamente, y anima a relevar la comunicación y transmisión del saber y la experiencia a otras formas de comunicación más dialógicas así como la incorporación de otros medios en uso y preferidos por estos sujetos diversos. No se trata de agregar tecnologías por resolver rápidamente la transformación que muchos profesores sentimos en el ambiente escolar, se trata de observar cómo nos posicionamos en el entramado educativo, qué roles estamos promoviendo en la relación estudiante-profesor, qué prácticas reproducimos en el aula, qué maneras de relacionarnos con los demás y qué visiones tenemos respecto a la diversidad y cómo nos insertamos en ella.

En este sentido las imágenes y las relaciones que establecemos con ellas así como los usos que les damos abren un camino de indagación en el terreno pedagógico acerca de qué creemos que son, qué pensamos o sentimos ante ellas, por qué hoy en día tanta gente se expresa más a través de imágenes que de

⁹⁴ Barbero, “Saberes”, pp. 17-34.

palabras, cómo interactúan con otros ámbitos de la vida social. Ya Inés Dussel y Daniela Gutiérrez manifiestan este tema al plantear el eje de reflexión imagen-mirada-sociedad, así “la imagen en tanto producción humana, hace suyo lo profundo, lo lejano y extenso para acercarlo a lo inmediato, cercano, específico. La mirada es retícula intensa sobre una inconmensurable variedad de experiencias. Pero también, como señala Jacques Derrida, la mirada convoca a autoridades, instituciones, filiaciones”.⁹⁵ Las autoras establecen la mirada como arena política, en términos de que la reflexión sobre la mirada hace comparecer tanto lo subjetivo como los modos en que otros discursos provenientes desde esferas dominantes o de poder también participan de la dinámicas de las imágenes.

A propósito de lo anteriormente dicho, Tomás Pérez Vejo desde el terreno de la historia ofrece una visión sobre las imágenes que toca con una dimensión en la que el eje mirada-imagen-sociedad se vuelve conflictivo, plantea que las imágenes deben ser entendidas “no como reflejo de una supuesta ‘realidad’, sino como los materiales utilizados por el poder político en su lucha por el control de la imaginación de los pueblos, en la construcción de imaginarios colectivos”.⁹⁶ Este planteamiento apunta hacia la necesidad de poner las imágenes, en palabras de Dussel y Gutiérrez, en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones, como tarea educativa. Quiero destacar entonces que esta conflictividad que menciono arriba abra la posibilidad de que los sujetos en el aula puedan recurrir a medios de interpelación de esas imágenes pero también de resolución de los conflictos subyacentes en ellas. Allí creo que radica el conocimiento que pueden generar en el ámbito escolar la comparecencia de esas imágenes, un conocimiento sobre cómo encontrar los medios para resolver los conflictos que ocultan y también reflejan las imágenes, los conflictos que tocan las dimensiones de raza, etnia, género, religión y clase en el aula.

En estos sentidos es que el cine histórico puede ser un disparador de debates en los que sea posible observar cómo la diversidad de los sujetos no

⁹⁵ DUSSEL y GUTIÉRREZ, *Educar*, p. 12.

⁹⁶ PÉREZ VEJO, *Imágenes*, p. 51.

puede expresarse en la representación del pasado patrio tal como la plantea el cine. Por el contrario esa tarea queda por hacerse a través del análisis de los modos como los profesores se abren a la posibilidad de explorar la relación que los estudiantes tejen con el cine, de permitir que su comentario acerca de lo que ven cobre un rango de validez en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de que sea activa una dinámica en la que las imágenes puedan ser puestas en relación con otros documentos provenientes desde la literatura histórica, con otras películas, con obras de arte, con la literatura, la prensa, la opinión personal, en la que el debate y la reflexión que ocurra después de una película sea comprendida también como una forma de vinculación con el conocimiento más próxima a la vivencia de estudiantes y del profesor, que se pueda construir una visión de la historia más próxima, más propia y más comunitaria. Hacia ese fin apuntan las páginas de los siguientes capítulos.

Capítulo II

La historia se filma en presente: Los usos del pasado en el cine histórico mexicano en el marco del Bicentenario de la Independencia

A partir de las rutas teóricas desarrolladas en el capítulo anterior podré observar cómo el cine es un vector de transmisión de los usos y apropiaciones del pasado en presente. Esos usos en el caso del cine son creación y producto de los cineastas, productores, guionistas, los cuales no necesariamente, y de hecho casi nunca, tienen conexión con la producción histórica que se emana desde los centros académicos, por lo general acuden a asesores históricos cuya presencia es más una estrategia de validación ante la comunidad intelectual que una garantía real de que se narre en función de la literatura histórica. Sin embargo, en el caso del cine histórico que formó parte del programa conmemorativo y de los festejos, el pasado se encuentra movilizado por visiones vinculadas a la conciencia histórica que quiere fomentar el gobierno en turno y que en gran medida abona más hacia el terreno de la memoria histórica.

A través de las películas que recrean o vuelven a mirar eventos como la Independencia mexicana se fijan ciertas narrativas acerca del pasado desde el presente con varias intenciones, ya sea con fines pedagógicos para poner en contacto a la sociedad con la historia como con fines políticos, es decir, para mostrar el discurso histórico al que adhiere el gobierno en turno, como explica Javier Garciadiego: “Toda memoria histórica nacional depende de la ideología de los gobernantes y de la naturaleza política del estado que la organiza, así como de la situación económica y de la estructura social del país que se festeja”,⁹⁷ por lo tanto el cine, como medio a través del cual se socializa la memoria histórica teje

⁹⁷ GARCIADIEGO, “las políticas de la historia”, pp. 333-370.

contenidos simbólicos que las personas toman y combinan con su formación histórica y que contribuye con las formas de agenciar su sentido de pertenencia.⁹⁸ La frecuencia repetitiva de las celebraciones hace que permanezca presente ese gran contenido acumulativo que constituye la historia nacional. En la cual pueden observarse dos vertientes con usos específicos: la historia oficial y la historia patria. Soledad Loaeza diferencia estos dos tipos de historia que vienen a cuento cada vez que pensamos en cómo la sociedad establece un vínculo con el pasado a través del suministro simbólico que elabora el Estado en el hecho conmemorativo y al mismo tiempo de qué tipo de historia echa mano,

La historia patria no es conocimiento, sino celebración... es sobretodo un vehículo para introducir al individuo en su comunidad... Su objetivo primordial es fomentar actitudes cívicas, y valores sociales y políticos a partir de la experiencia de un pasado épico, y de los héroes canónicos de la defensa de la patria... La historia oficial es una 'versión autorizada' que no admite cuestionamientos, está dirigida a todos, en particular a los adultos, y su

⁹⁸ Hay una memoria que se forma individualmente pero es efímera y otra que se elabora para contrarrestar ese carácter pasajero y crear un lazo social en el tiempo. François-Xavier Guerra plantea que para resolver ese rasgo de disolución de la memoria individual "tiene que poderse apoyar sobre otros medios que le permitan perpetuarse, sobre soportes diversos – escritos, imágenes, monumentos, ceremonias, rituales-, sobre hombres o instituciones encargados de preservarla, crearla o recrearla, interpretarla o reinterpretarla... Entramos entonces en el dominio de las construcciones 'memoriales' a las que pertenece la Historia en las diferentes formas que ha tomado en nuestro mundo occidental. Estas construcciones no podrían estar separadas ni de sus autores, ni del momento o contexto en el que fueron elaboradas, ni de los grupos se las han apropiado. Designar estas construcciones con el término de 'memoria' puede justificarse por el hecho de que pretenden hacernos conocer el pasado; pero es seguro que no son en lo esencial recuerdos – no más individuales que colectivos- aun si pueden, en parte, remitir a ellos. Estas construcciones memoriales pertenecen más bien al dominio de las representaciones, de los imaginarios, de las creencias adquiridas por el sesgo de los mecanismo de socialización que ninguna experiencia personal puede, en la mayor parte de los casos, ni validar ni desvalorizar. De allí el carácter aparentemente opuesto de sus propiedades, Por un lado, se presentan como verdades indiscutibles e invariables porque son una parte importante de los elementos que estructuran a un grupo humano, de su identidad. Por otro lado, en vista de que son de hecho el resultado de una elaboración, consecuencia de una particular combinatoria de actores, las construcciones son por naturaleza variables, en la medida en que cambian estos actores, su lugar en la sociedad o sus referencias culturales". François-Xavier Guerra, Mémoires en devenir: Amérique latine XVIe-XXe siècle. Colloque international de paris, 1er-3 décembre 1992. Édition préparée sous la responsabilité de François-Xavier Guerra, Bordeaux, maison des Pys Ibériques, 1994, pp. 9-27. Recuperado: 7 de diciembre de 2018, en línea: [https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_75_14-35.pdf].

intención primera es controlar la narrativa del pasado, unificar su interpretación y justificar el *statu quo*.⁹⁹

Las celebraciones se constituyen como una esfera social de intercambios no sólo simbólicos a través de la interacción entre la sociedad y los contenidos puestos en circulación, sino también como espacio en los que las personas hacen acto de presencia y sus cuerpos se encuentran atravesados a través del ritual por la reafirmación de su identidad nacional, en palabras de Verónica Zárate “Las conmemoraciones bien pueden considerarse parte de lo que se ha llamado ‘memoria hábito’, que implica la fijación de contenidos sociales – y en este caso históricos – mediante la realización de ceremonias y rituales que se repiten en un ciclo temporal explícito, por lo general ligado anualmente a determinados aniversarios o fiestas cívicas”,¹⁰⁰ son la oportunidad para refrescar los lazos con lo que Benedict Anderson llama la comunidad imaginada.¹⁰¹

De este modo el cine entra en la dinámica de repetición de los contenidos que es necesario queden fijados en el imaginario histórico, es un canal de transmisión del planteamiento oficial que se encuentra de manera soterrada o explícita en el recuento de la vida de los héroes que condensan el acontecimiento o ciclo histórico. De este modo, puede volver a contarse la historia ya consabida sin alterar el gran discurso nacional, lo que cambia es la intencionalidad con la que se trae al presente la historia nacional, por un lado, como establecimiento de una visión del pasado que permite legitimar al gobierno en turno a través de su compromiso de continuidad con los planteamientos, postulados, compromisos y valores enarbolados en el pasado por determinados sujetos de la vida política, por ejemplo el caso de Andrés Manuel López Obrador y su uso de la figura de Benito Juárez, o en el de Felipe Calderón con la figura de Agustín de Iturbide, o las apropiaciones del PRI a través de los líderes revolucionarios. Por otro lado, como un recordatorio que genere conexión entre la sociedad, su gobierno y la herencia

⁹⁹ LOAEZA, “La historia”, pp. 381-408.

¹⁰⁰ ZÁRATE TOSCANO, “Haciendo Patria”, pp. 77-121.

¹⁰¹ ANDERSON, *Comunidades*, pp.

histórica, siguiendo a Zarate Toscano en el que “se representa el pasado para fomentar el imaginario oficial”.

2.1. El escenario de producción de las películas del Bicentenario

La celebración del Bicentenario de la Independencia coincidió con el Centenario de la Revolución mexicana, esta transcurrió durante el mandato de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), presidente del segundo gobierno panista,¹⁰² tras la interrupción de 70 años de gobiernos priístas. En líneas generales fue un gobierno de continuidad del modelo neoliberal implantado por el

¹⁰² El Partido Acción Nacional (PAN) fue fundado en 1939 por Manuel Gómez Morín, nació como un partido de oposición, que aglutinó a una diversidad de individualidades y agrupaciones con pensamiento de derecha y/o inclinación católica, al Partido Nacional Revolucionario (PNR) y a la hegemonía construida durante la posrevolución especialmente bajo el liderazgo de Lázaro Cárdenas. Soledad Loaeza, en una entrevista a la revista Proceso, afirma que “Acción Nacional nació del descontento anticardenista que había en México y que era relativamente extendido. Nace en un momento difícil, que es 1939. Y nace del conflicto por la universidad. Es el viejo conflicto entre quienes defienden la universidad liberal y quienes hablen de ella como un instrumento más del Estado para la transformación social. Es el viejo conflicto entre Caso y Lombardo. Es el viejo conflicto con Cárdenas. Y en esos términos es como nosotros podemos entender el papel fundamental de Manuel Gómez Morín, quien en 1939 no era un católico distinguido, sino un universitario distinguido. Y Gómez Morín forma el partido de los abogados, porque quiere tener el saber. Ellos son, sin que esto sea peyorativo, los tecnócratas de su época: los que sabían hacer las cosas. Si usted analiza el primer Consejo Nacional, verá que todos son abogados, ingenieros o arquitectos. ¿Cuántos egresados universitarios podía haber en México en 1940? Un puñito, que además estaba integrado por gente que tenía capacidad de opinión. ¿Se puede imaginar qué grado se sintió amenazado el cardenismo? Porque era la inteligencia, que los pasaba a cuchillo en serio. En los primeros números de La Nación, por ejemplo, Gómez Morín hace la crítica a la política económica... Lo que quiero subrayar es que Acción Nacional no es un partido de doctrina, es un partido de acción. Y se llama Acción Nacional. Es decir, un partido de gente que quiere participar. No es cierto eso de que nace como proyecto a largo plazo, ni aquello de la brega de eternidad. Eso les toca después. Eso es cuando entran los católicos”. Véase: “Acción nacional no es un partido, sino una federación de organizaciones locales unidas por su anticentralismo”, Proceso, México, 29 de mayo de 1995. Recuperado 7 de diciembre de 2018. En línea: <https://www.proceso.com.mx/169117/accion-nacional-no-es-un-partido-sino-una-federacion-de-organizaciones-locales-unidas-por-su-anticentralismo>. Sobre la historia y estudios acerca de Acción Nacional consultar: Soledad Loaeza, *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta*, México, FCE, 1999; Hernández Vicencio, Tania: “¿Integrados o marginados? El Partido Acción Nacional”, pp. 217-244; Lujambio, Alonso, “Gómez Morin, el PAN y la religión católica”, s/p. Recuperado: 7 de diciembre de 2018, en línea: [https://www.nexos.com.mx/?p=13283].

ala tecnocrática del Partido Institucional Revolucionario (PRI) –Miguel de la Madrid (1982-1988), Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-2000)-, continuado por Vicente Fox (2000-2006), primer presidente del Partido Acción Nacional (PAN), que marca el paso del nacionalismo económico al neoliberalismo.

¹⁰³ La política de desarrollo hacia adentro y la de sustitución de importaciones que caracterizó al nacionalismo económico entró en declive, en un mundo en el que la economía se volvía global, para encontrar una solución llena de deficiencias en la aplicación de modelo neoliberal con la retirada del Estado de los asuntos económicos y una creciente libertad de mercado. El capital privado comenzó a tener participación en asuntos agrícolas y de las comunicaciones con la reforma de los artículos 27 y 28, se privatizaron una serie de empresas del ramo automotriz, textil, comunicaciones, salud, educación, y la entrada al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, entre otras políticas generaron un deterioro económico severo, expresado en mayor exclusión y pobreza, pauperización de los salarios, aumento de la migración a EUA. El historiador Lorenzo Meyer en su análisis severo hacia el gobierno calderonista deja ver la complejidad política de este período,

Ya en 1989 el PRI había perdido el monopolio sobre los gobiernos estatales, de entonces al año 2000, hubo una quincena de gobernadores no priistas. Además en 1997 tras, 68 años de control ininterrumpido del Congreso por el PRI, la oposición logró la mayoría en la Cámara de Diputados y el pluralismo político empezó a ser una realidad. Sin embargo, las resistencias al esfuerzo por transformar en democrático el sistema que se había consolidado a partir del triunfo de la Revolución mexicana en 1917, resultaron más fuertes de lo que habían supuesto aquellos optimistas que impulsaron o apoyaron el cambio. ¹⁰⁴

¹⁰³ Respecto al sexenio de Felipe Calderón, véase: Lorenzo Meyer, “Felipe Calderón o el infortunio de una transición”, Recuperado: 29-11-2019, [Disponible en : <http://www.scielo.org.mx/pdf/fi/v55n1/0185-013X-fi-55-01-00016.pdf>], López Portillo José Ramón, “Nacionalistas vs Neoliberales”, Nexos, agosto 1999. [Disponible en: <https://www.nexos.com.mx/?p=3660>], Ortega Ortiz, Reynaldo Yunuen y Somuano Ventura, Ma. Fernanda, “Introducción: El período presidencial de Felipe Calderón Hinojosa, pp. 5-15.

¹⁰⁴ MEYER, “Felipe Calderón o el infortunio de una transición”, Recuperado: 29-11-2019, [Disponible en : <http://www.scielo.org.mx/pdf/fi/v55n1/0185-013X-fi-55-01-00016.pdf>],

Los festejos se desarrollaron bajo un clima de debilitamiento político y de gran rechazo popular tras los estragos causados por “la guerra contra el narcotráfico”, los intentos por privatizar la industria petrolera y el cumplimiento de las demandas estadounidenses en materia de seguridad. Además, la diversidad de factores políticos en los espacios gubernamentales y la calidad de las relaciones entre ellos se volvió muy tirante y contradictoria,¹⁰⁵ de tal suerte que las celebraciones se convirtieron entonces en un medio para llamar a la unidad nacional desde el Ejecutivo, tal y como lo afirmó Calderón el 10 de febrero de 2010, desde el centro Banamex, lugar del ceremonial de anuncio de las intenciones en torno a las conmemoraciones: “Convoco a todos a que seamos capaces, sin claudicar de nuestras ideas y puntos de vista discrepantes, de entendernos y de unirnos en torno a México, y de vivir intensamente este segundo centenario de la Independencia y el primer centenario de la Revolución Mexicana”.¹⁰⁶

El llamado de Calderón estuvo envuelto en una serie de críticas y denuncias respecto al presupuesto destinado a las celebraciones, dado que se transfirieron los fondos destinados a la restauración y equipamiento de los recintos culturales del país, con más de cien años de haber sido inaugurados, para la realización de los actos conmemorativos, así

... la presidencia de la República sí solicitó un presupuesto especial y –al ser Felipe Calderón quien encabezaba la comisión organizadora para las celebraciones- creó el Fideicomiso del Bicentenario con un monto que a mayo de 2010, ascendió [de veinte millones de pesos] a tres mil millones de pesos, según cifras oficiales...

El Ejecutivo federal prefirió derrochar el dinero en una fiesta de cohetones y actividades fugaces – incluyendo los 667 millones de pesos que la administración de Calderón le pagó al australiano Ric Birch- que a la rehabilitación y conservación de los recintos culturales y zonas arqueológicas.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Véase Garcadiago, Javier, “Las políticas de la historia”, pp. 333-370.

¹⁰⁶ “Calderón pide unidad para el Bicentenario”, *El Economista*, México, 11 de febrero de 2010, p. 4.

¹⁰⁷ “Un proyecto pospuesto, modificado y minimizado. Los 3 mil millones, destinados a las fiestas del bicentenario”, *El Financiero*, México, 17 de agosto de 2011, p. 36.

En paralelo al excesivo gasto en las celebraciones otro aspecto que despertó los señalamientos fue la intención de una celebración tan cuantiosa y mediática, en una entrevista de prensa Enrique Márquez, quién fungió como coordinador de la Comisión de los centenarios por el gobierno del Distrito Federal (Comisión Bi-100/Bi-Centenario) y miembro del PRD, afirmaba “No hemos estado nunca en contra de que se conmemore, es un asunto de convivencia, pero estamos en contra de imponer verticalmente a la ciudadanía una ideología de conmemoración que es porfirista- por conservadora, porque descansa más en la imagen y la parafernalia que en la comunicación verdadera”.¹⁰⁸ En la misma entrevista, Márquez afirmó que la excesiva vistosidad de la celebración buscaba ocultar la realidad, dado que en el mes enero, unos días antes de la presentación de la programación, quince chicos fueron asesinados en Ciudad Juárez y, Calderón, en declaraciones a la prensa, justificó la masacre como ajuste entre bandas criminales, lo cual desencadenó una gran movilización de la colectividad de Ciudad Juárez y el presidente debió reconocer que los jóvenes habían sido víctimas de la violencia desatada entre el crimen organizado y el Estado.¹⁰⁹ Otra de las críticas remitió a la opacidad en el gasto de los dineros públicos destinados a la fiesta, en una entrevista de prensa Patricia Galeana, secretaria técnica de la Comisión para los festejos del Senado de la República, afirmó que “debería transparentarse porque si no se está desvirtuando la ley Federal de Transparencia que, justamente, se creó con la intención de fortalecer la democracia”.¹¹⁰

Las celebraciones estuvieron signadas por el derroche económico y la proliferación de actividades en el ánimo mostrar los aspectos positivos del mandato: presentación de las obras de infraestructura realizadas en todo el país, repartición de libros de historia, transmisión de programas de televisión sobre

¹⁰⁸ “La opacidad acecha el Bicentenario”, *El Universal*, México, 11 d febrero de 2010, p. 11.

¹⁰⁹ Lorenzo Meyer, “Felipe Calderón o el infortunio de una transición”, Recuperado: 29-11-2019, Disponible en : <http://www.scielo.org.mx/pdf/fi/v55n1/0185-013X-fi-55-01-00016.pdf>

¹¹⁰ “La opacidad acecha el Bicentenario”, *El Universal*, México, 11 de febrero de 2010, p. 11.

historia de México¹¹¹. Todas las actividades y logros anunciados por Calderón estaban vinculados con el *leitmotiv* de la fiestas: “Orgullosamente mexicanos”, a través del que invitaba a la unidad nacional “por el ideal del país” y que en su discurso se resolvió con la alusión al “Abrazo de Acatempan” como símbolo de paz e independencia, de ese modo en sus intenciones aquel pacto pretérito y fundacional sería el ejemplo a seguir como acto de conciliación entre factores contrarios en presente,

Amigas y amigos, un día como hoy por cierto, de 1821, tuvo lugar un evento crucial que permitió a México alcanzar su independencia, se encontraron en Acatempan Vicente Guerrero, Jefe del Ejército Insurgente del Sur e Iturbide que comandaba a las fuerzas realistas y se encontraron para hacer la paz, Guerrero e Iturbide habían sido enemigos acérrimos durante años, sin embargo, en ese momento ambos procuraban la Independencia de nuestra nación, sellaron su alianza con un abrazo y de esta reconciliación nació el ejército Trigarante que consumó la Independencia nacional, ayer como hoy la unidad de ideales, la unidad de propósitos, la unidad de acción, es lo que ha permitido y permitirá a México superar sus enormes dificultades por irreconciliables que parezcan las posiciones, por difíciles que parezcan los problemas, unidos los mexicanos hemos sido y seremos capaces de enfrentar y de sobreponernos a todos los desafíos”.¹¹²

La alusión al “Abrazo de Acatempan” y al Ejército de las Tres Garantías, en las figuras de Vicente Guerrero y Agustín de Iturbide, juegan un papel en la apropiación de la historia como medio de legitimación en el discurso de Calderón y como ventana para dejar ver aspectos históricos con los que adhirió el PAN. En primer lugar, para muchos críticos fue evidente el desbalance en la atención que las celebraciones prestaron a la Independencia por encima de la Revolución. Lo cual según Garciadiego corresponde con la naturaleza misma del PAN y con la

¹¹¹ “Programa de actividades del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución”, *Gobierno de la República*, México, Recuperado: 29-11-18. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uzFM7xdM2yU>

¹¹² “Programa de actividades del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución”, *Gobierno de la República*, México, Recuperado: 29-11-18. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uzFM7xdM2yU>.

conciencia histórica que quisieron difundir, aún cuando él mismo también identifica que esas celebraciones estuvieron marcadas por la diversidad y no por una visión histórica monolítica,¹¹³

Para los ideólogos de este partido la historia mexicana ha sido determinada por movimientos violentos, sobre todo la Revolución, con más secuelas negativas que positivas... los panistas no solo han sido excluidos del proceso histórico nacional por los militantes de los otros partidos, al considerarlos herederos de elementos tenidos por nefastos, como Iturbide, Santa Ana, Maximiliano o Díaz. De hecho, los propios panistas se han autoexcluido del proceso histórico mexicano, construyendo una versión alternativa en las que sus héroes no son populares ni radicales (Iturbide para el caso de la Independencia; Madero para el de la Revolución) y el elemento cohesionador en la historia del país no es la triada Independencia-Reforma-Revolución sino elementos como la religión católica y el mestizaje. Por último, en lugar de identificarse con los gobiernos posrevolucionarios, en la historiografía vinculada al PAN se enaltece a sus opositores, ya sean los cristeros o José Vasconcelos.

En segundo lugar, la figura de Iturbide como héroe representativo de las Tres Garantías concentró la lucidez estratégica que permitió avanzar hacia el acuerdo y unidad políticas necesarias para la Consumación de la Independencia, como explica Rodrigo Moreno, en el programa “Discutamos México” del 12 de marzo de 2010, transmitido por Canal 11, sobre el tema “IV. La Independencia 16.- Iturbide y el primer Imperio”, dirigido por Virginia Guedea y al que también asistieron los historiadores Guadalupe Jiménez y Jaime Rodríguez,

... la gran ventaja de este Plan de Iguala es que sabe hablarle a cada quién con las palabras que cada quién quiere escuchar. Entonces, a los insurgentes que se mantienen en armas les ofrece la independencia del reino, pero también sabe ofrecer a los militares y a los religiosos descontentos que se ven atacados por los decretos radicales de las Cortes, sabe ofrecerles el respeto de sus fueros, por ejemplo. También sabe ofrecer a los grupos de élite de cada ciudad,

¹¹³ GARCADIAGO, “Las políticas de la historia”, p. 360.

de cada comunidad la posibilidad de afianzar el poder en sus propias comunidades... es un acuerdo relativamente efímero pero efectivo, en seis o siete meses se logra este vaceo (SIC) de la provincias que decía Alamán y se logra la firma del Acta de la Independencia del Imperio mexicano.¹¹⁴

En este sentido, no resulta gratuita la recurrencia a Iturbide como héroe con el que conecta el panismo: el llamado a la unidad nacional del 2010 se mira como heredero de los logros de 1821.

Sin embargo, Zárate Toscano reflexiona en torno al resultado de los esfuerzos panistas en materia de lo que deseaban fijar en la memoria, al analizar el desfile en Paseo de la Reforma, el 25 de abril de 2010, en el marco del Festival Infantil Bicentenario:

Y era inevitable que en ese, así como en casi cualquier acto que implique la reconstrucción del pasado, constatar el grado de conocimiento sobre nuestra historia. En esas ocasiones cuando la sociedad se examina: se escucha con sorpresa e incluso indignación a los que confunden a Juárez con Madero, o a los que, cuando los hijos piden ayuda para reconocer la personaje o al suceso, los padres responden que lo busquen en sus libros de la escuela o en la computadora... ¿será que la pedagogía cívica no ha cumplido con su cometido de machacarnos la historia para familiarizarnos con nuestro pasado, o que los representados no reunían las características iconográficas necesarias para ser reconocidos? ¿O acaso somos unos analfabetos visuales e históricos?¹¹⁵

Evidentemente el PAN no se planteaba un cambio en la historia oficial pero sí la posibilidad de introducir una variante distanciada de la historia transmitida por el PRI: su apuesta encarnaba cierto grado de pluralidad aunque poco logrado. A final de cuentas se enfrentaba a una sociedad que se ha relacionado con una historia oficial y patria con 70 años de construcción en manos de una visión unificadora; en

¹¹⁴ “Discutamos México, IV la Independencia 16.-Iturbide y el primer imperio”. Presidencia Felipe Calderón Hinojosa, Mexico, Recuperado: 7 de diciembre de 2018, en línea: [<https://www.youtube.com/watch?v=RoAUfdUG1fl>].

¹¹⁵ ZÁRATE TOSCANO, “Haciendo Patria”, pp. 77-121.

dos sexenios es muy complicado poder encontrar un resquicio por el que se cuelen elementos memoriales distintos, el ejemplo de Zárate Toscano es emblemático y habla también de las decisiones que la gente toma a la hora de participar en el ritual: “Fue un espectáculo mediático en que se quisieron imponer visiones y hasta canciones que no fueron bien recibidas. Ante la profundidad del ‘sha la la’ de la canción ‘El futuro es milenario’, de Aleks Syntek y Jaime López, los asistentes al Zócalo espontáneamente cantaban ‘cielito lindo’ o el himno nacional”.¹¹⁶

El espectáculo “inolvidable” que dejaría una huella tras el paso de Acción Nacional por la gubernatura no logró tal objetivo, pero sí abrió el camino para una serie de debates acerca de la historia nacional en la prensa. Sólo me remitiré brevemente al que se suscitó en la Revista Nexos en torno a la celebraciones conmemorativas del 2010. Las cuales giraron en torno a la permanencia de la Historia de Bronce como ámbito inalterado en la memoria por parte del Estado, en la que Rafael Estrada Michel, Alonso Lujambio¹¹⁷ y José Antonio Aguilar Rivera debatieron sobre la revalorización de Agustín de Iturbide y de la posibilidad de que se conmemorara también la consumación de la Independencia en el calendario cívico. Este debate permitió reflexionar en torno a la introducción del desacuerdo como ruta para abrir un espacio de conciencia en la manera cómo se vivencian los rituales cívicos, no es gratuita la afirmación de Aguilar al decir que “No sabemos cuánto durará la estabilidad de la historia patria, pero la ausencia de interpretaciones contenciosas ha vaciado de contenido un registro simbólico que requiere imaginación. Tal vez por eso las conmemoraciones han sido tan vacuas”,¹¹⁸ la figura de Iturbide puede plantear un camino de cuestionamiento a la figura heroica, lo cual implica volver a mirar el modo en que ésta fue editada en la

¹¹⁶ ZÁRATE TOSCANO, “Haciendo Patria”, pp. 77-121.

¹¹⁷ ESTRADA MICHEL RAFAEL Y LUJAMBIO ALONSO, “1821 y 1810: Respuesta a Aguilar Rivera”, [en línea: <https://www.nexos.com.mx/?p=13942>] Nexos, 2010 [consultado el 29 de noviembre de 2018], s/p.

¹¹⁸ AGUILAR RIVERA, “¿1821 o 1810?”, [en línea: <https://www.nexos.com.mx/?p=13900>] Nexos, 2010 [consultado el 29 de noviembre de 2018], s/p.

enseñanza de la historia para poder hacer sus acciones transmisibles, morales y orientadoras de la conducta.

Aguilar Rivera, cuestionó la carencia de visión histórica en relación a relato que pretendía construirse durante las conmemoraciones, en dos sentidos: la preservación de la historia oficialista creada por el PRI y la desvinculación respecto a la Revolución de 1910. Aguilar Rivera afirmaba que “tal vez la uniformidad de la imaginación histórica actual se deba más a la abulia intelectual que al conformismo ideológico”. Dado que “No hay disputa sobre lo que se celebra o si debería celebrarse de la misma forma como se ha celebrado por décadas”¹¹⁹. Por su parte Estrada y Lujambio replicaron, especificando la tradición opositora del PAN que en relación a la Revolución su postura crítica va hacia el uso del pasado por parte del PRI y “sus interpretaciones – e implementaciones – de signo antidemocrático y estatista, lecturas que sumieron a la República, con diversa profundidad en diversos momentos, en un letargo autoritario que hoy tirios y troyanos consideran afortunadamente superado”. Lo interesante es que en la polémica reivindican el lugar que ocupó Manuel Gómez Morín en una de las facciones revolucionarias: “es también uno de los grandes hombres de la Revolución, de la Revolución constructora y sufragista, de la que se ocupó por robustecer a la sociedad y por desmontar el aparato represivo que representaba el liberalismo mistificado del régimen del general Díaz”. A final de cuentas, en el marco de la celebración se producía una disputa por la lectura y apropiación del pasado, que buscó cumplir una función de pedagogía política en presente.

Esta polémica permite conocer que más allá de la celebración misma el sentido de la historia patria y de la oficial se discutían, no solo en los espacios académicos o en los programas anunciados por Calderón, también en la prensa había toda clase de discusiones desde diversas ideologías y posturas políticas. Un año antes de las celebraciones Luis Medina Peña reflexionó en torno a lo que

¹¹⁹ AGUILAR RIVERA, “¿1821 o 1810?”, [en línea: <https://www.nexos.com.mx/?p=13900>] Nexos, 2010 [consultado el 29 de noviembre de 2018], s/p.

llamó “Las dos historias patrias”¹²⁰: la laica que se enseña en las escuelas públicas y la católica que se enseña en las escuelas privadas, las cuales brindan una estructura que se fija desde muy tempranas edades en niños y jóvenes y que opera en el adulto como un sistema de valoraciones acerca del pasado. Para Aguilar Rivera ambas permanecían mezcladas lo cual hacía que se mantuviera firme un consenso que suprimía toda reflexión histórica.¹²¹

Pero este nudo que toca el ámbito de la historia como pedagogía parece no poder desatarse tan fácilmente, la grandilocuencia de los actos celebrativos no admite espacio para sembrar la contradicción en el sistema de creencias que compartimos los miembros de esa comunidad imaginada que es la nación, nos queda prepararnos para las futuras celebraciones de 2021 para reabrir el escenario de reflexión.

2.1.1 La violencia contra las mujeres durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012)

Son muchas las maneras de legitimar los discursos, narrativas, creencias y prácticas que subyacen en el lugar que es dado a las mujeres aún hoy, en lo que se espera que sean una mujer y hombre desde discursos hegemónicos, pero también en las más sutiles prácticas cotidianas. Como ya vimos a través del trabajo de Pierre Bourdieu, la dominación masculina se imbrica en todos los escenarios de la acción humana. Todo está atravesado por el género, y explicitar cómo ocurre forma parte de la dimensión ética y política en la que me coloca el atender una investigación con perspectiva de género. Así pues, en este apartado

¹²⁰ MEDINA PEÑA, , “Las dos historias patrias”, [en línea: <https://www.nexos.com.mx/?p=13271>] Nexos, 2009 [consultado el 29 de noviembre de 2018], s/p.

¹²¹ Aún así desde la historia profesional la indagación sobre la construcción de las narrativas nacionales, a partir de la Independencia de México como centro fundacional y mítico de la nación, por parte de historiadores, intelectuales, novelistas y la prensa liberarles pueden revisarse en Leyva Gustavo, Brian Connaughton et al. Independencia y Revolución: pasado, presente y futuro. México, Fondo de Cultura Económica, 2010. Ávila Alfredo y Virginia Guedea. Coord. La Independencia de México: temas e interpretaciones recientes. México, UNAM, 2007.

expondré de forma breve el panorama de violencia para el sexenio de Felipe Calderón, el cual está plagado de las luchas adelantadas por las activistas feministas y sus logros, pero también por el drama de la violencia que se traduce en miles de mujeres asesinadas y la inacción del Estado ante esa amenazante realidad.

La violencia contra las mujeres es un problema estructural que se ha ido agudizando con el tiempo, en un estudio realizado por la ONU acerca de la violencia contra las mujeres entre 1985 y 2009,¹²² el resultado demuestra el incremento de crímenes en contra de las mujeres, que se agudiza a partir de 2007. Entre 1985 y 2009 según este reporte había un acumulado de 34,176 muertes femeninas con presunción de homicidio. Índice que repuntó en un 68% entre 2005 y 2007, pues casi siete mil muertes femeninas con presunción de homicidio ocurrieron entre esos años. En 2010 se registraron 6.4 muertes femeninas con presunción de homicidio cada día. Se trata de una problemática de larga data y con tendencia hacia el aumento.¹²³

Aún así, durante este sexenio la feminista Marcela Lagarde en sus funciones como diputada federal junto a la gestión de unas 70 investigadoras publicaron el informe “Violencia feminicida en México. Características, tendencias y nuevas expresiones en las entidades federativas, 1985-2010”,¹²⁴ trabajo pionero a través del cuál fue posible conocer las dimensiones de la violencia hacia las mujeres como una cuestión que no solo se remitía a los asesinatos de mujeres en Ciudad Juárez sino que era un problema nacional, así mismo a través de este esfuerzo también fue posible definir otras formas de violencia hacia las mujeres y sobre todo se logró insertar el término feminicidio en la legislación mexicana a

¹²² ONU, *Feminicidio en México*, 2011.

¹²³ Castañeda Salgado, Ravelo Blancas, Pérez Vázquez, “Feminicidio y violencia de género en México: omisiones del Estado y exigencia civil de justicia”. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 74, enero-junio, 2013, pp. 11-39 [en línea], [consultado el 31 de Octubre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328002.pdf>

¹²⁴ ONU, “Violencia feminicida”, p. 207.

través de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), incluidas en el artículo 5, numeral IV, y en el artículo 21 de la LGAMVLV:

Violencia contra las Mujeres: Violencia contra las Mujeres: Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público

Violencia Femicida: Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres.¹²⁵

La comunión de las investigaciones y acciones políticas permitió dibujar un panorama cruento y al mismo tiempo abrir un camino para su comprensión, su sanción y la difusión de modos de tipificar la violencia pero también de identificar en qué medida el Estado forma parte del problema, así autoras como Marcela Lagarde, Rita Segato, Montserrat Sagot, Ana Carcedo y Julia Monárrez, entre muchas otras, pusieron la atención sobre las dimensiones de la violencia no solo para el caso mexicano sino como una problemática regional. En palabras de Salgado et al,

Esta amplia concepción permite comprender por qué las propuestas analíticas feministas han ido más allá de la focalización en las relaciones de pareja, domésticas y familiares para investigar también las dimensiones políticas del fenómeno, concentradas en una acepción de las relaciones de género como hecho político atravesado por el poder, consustanciales a la formación del orden social. En esta perspectiva aparece el Estado en cuanto instancia reguladora de todas las relaciones sociales, incluyendo las de género.¹²⁶

¹²⁵ Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, pp. 2-38.

¹²⁶ Castañeda Salgado, Ravelo Blancas, Pérez Vázquez, "Femicidio y violencia de género en México: omisiones del Estado y exigencia civil de justicia". Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 74, enero-junio, 2013, pp. 11-39 [en línea], [consultado el 31 de Octubre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328002.pdf>

La tipificación propuesta a partir de estas iniciativas en la LGAMVLV son la violencia sexual, física, patrimonial, psicológica y económica; las modalidades descritas son violencias en entornos familiares, docentes, laborales, feminicida, comunitarios e institucionales. Lo que ubica en el escenario de las demandas y la jurisprudencia no sólo a los sujetos sino al Estado mismo como agresor, pero también lo coloca como garante de la justicia y el estado de derecho; en este sentido, las omisiones, los actos de impunidad, negligencia, irregularidades, desatención o la falta al debido proceso son imputables a las autoridades, instituciones y al Estado mismo por parte de la ciudadanía al menos en el papel. Entre 2008 y 2010, la grave crisis de violencia movilizó a familiares de las víctimas, académicos, colectividades de entre las cuáles destacan dos organizaciones civiles que se apegaron de inmediato a las demandas por el cumplimiento de la LGAMVLV y fueron referenciales en el país en su momento: La Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres y el Núcleo Multidisciplinario sobre Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia “Cecilia Loría Saviñón”. Ambas se encargaron de hacer presión para el cumplimiento de la LGAMVLV en relación a que funcionara de forma efectiva el Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, también porque funcionara y se activara el Banco Nacional de Datos e Información sobre casos de Violencia contra las Mujeres.

Estos logros permitieron visibilizar no solo el panorama de la violencia sino la inacción o los excesos cometidos por los responsables de impartir justicia desde las instituciones, ampliaron la mirada en las investigaciones y las acciones políticas hacia determinar formas antes veladas de contribución desde las instituciones y autoridades con la violencia ejercida contra las mujeres. De este modo, una de las raíces de la violencia se localizó en la valoración y el trato que dan las autoridades a las mujeres al momento de poner una denuncia, al recibir servicio hospitalario, inclusive en la ausencia de ítems que permitan especificar a la hora de la evaluación forense si el daño se vincula con agresiones vinculadas al género, por ejemplo. Aún así, la creación de la ley no ha sido garantía de su

aplicación, dada la ausencia de una sensibilidad de género en la estructura institucional y sus gestores, según Marcela Lagarde,

Los vacíos en la aplicación de la LGAMVLV van de la mano de la impunidad y de la ausencia de políticas de género que garanticen el acceso de las mujeres a los servicios que presta el Estado. El Poder Legislativo ha incumplido su papel en cuanto órgano supervisor en la actuación de las instituciones respecto a la creación de políticas de género; no ha atendido la prevención de los diferentes tipos y modos de violencia que han enfrentado las mujeres ni las especificidades de las víctimas y sus familiares en los casos de desaparición y homicidio. Estas omisiones, en sí mismas, constituyen actos de violencia institucional cometidos contra las mujeres.¹²⁷

Los cambios que se necesitan para que la valoración acerca de las mujeres en la sociedad dejen de ser la que es, pasan por una transformación en la mentalidad, en medio del escenario de peligro para nuestras vidas que se siente en todas partes del mundo, son justo las luchas contra la impunidad, la visibilización y conteo de la violencia, la investigación con perspectiva feminista y las iniciativas comunitarias, de colectivos, de las mujeres ejerciendo la ciudadanía en el espacio público las que están moviendo las cosas, lento, con dificultad pero recordando a Audre Lorde, no podremos cambiar las cosas usando las estrategias del amo, las mujeres crean y creamos las maneras de validarnos socialmente, a un precio absurdamente alto.

Lamentablemente para inicios del siglo XXI todavía la valoración que se da a las mujeres en la sociedad, responde a cómo desde diversos espacios de poder se estructuran las ideas sobre los sujetos y el lugar que se pretende ocupen en la organización social, dejando a las mujeres en un lugar marginado. Según el informe “Violencia feminicida en México. Características, tendencias y nuevas expresiones en las entidades federativas, 1985-2010”

La violencia basada en el género es resultado de un complejo dispositivo cultural-estructural-institucional socialmente construido, que es parte del sistema sexo-género todavía hegemónico entre nosotros, el cual establece en

¹²⁷ Lagarde, “Prefacio: claves feministas en torno al feminicidio. Construcción teórica, política y jurídica”, pp. 11-41.

un polo formas de masculinidad troqueladas en el uso de la violencia como recurso básico para ser y parecer hombres, imponiendo su voluntad y sus deseos a otros y otras, mientras en el otro polo busca formar mujeres aptas para aceptar la subordinación y la dependencia, así como la postergación permanente de sus deseos a favor de los demás.¹²⁸

En este sentido no sólo las mujeres están en el último escalón de la valoración social, junto a los jóvenes, niñas y niños, ancianos, personas con discapacidad y personas en situación de pobreza, dado que el orden masculino no cede su poder. Lo cual es una cualidad que permea a través de los hombres como expresión de las formas en las que se estructura el poder, en este caso se inscribe en lo que las feministas consideran como una dualidad sistémica desde la que además se determinan las reglas socioeconómicas: capitalismo-patriarcado. Así el sistema sexo-genero reproduce la división sexual, de la que hablé en el capítulo anterior, como el patrón del deber ser, colocando lo masculino como expresión de la humanidad y borrando la presencia de lo femenino. Si somos borradas como sujetos en lo simbólico, es necesario recolocarnos no solo en el mundo material sino también en el orden de las disputas de sentido. Allí una abordaje de lo fílmico, de las imágenes, de la palabras, de la expresión en general se me hace crucial. En esta breve pasada por el panorama de la violencia en México hacia el sexenio en el que se produjeron las películas a analizar queda mucho por decir, es necesario hacer énfasis en cómo la ideología de género circula e impone en lo simbólico y en lo material las bases para que eso que se espera de mujeres y hombres repercuta en el drama social que vivimos, así como encadenar a esa imposición los medios a través de los cuáles permea dicha ideología. En este aspecto el informe “Violencia feminicida en México. Características, tendencias y nuevas expresiones en las entidades federativas, 1985-2010” es claro, en relación, por sólo dar un ejemplo, a los accidentes y lesiones registrados ante la Secretaria de Salud durante 2010, como expresión de los mandatos imperantes en relación a los roles de género en México:

Como se sabe, los accidentes no se distribuyen aleatoriamente; ya que dependen de la edad, del comportamiento o preferencias de las personas según su aversión al peligro, así como del ejercicio de profesiones u ocupaciones más o menos expuestas a los riesgos. Aunque es claro que la

¹²⁸ ONU, “Violencia feminicida”, p. 115.

disposición al riesgo diverge también, de manera muy señalada, en razón al género de las personas. Por efecto de los sistemas de jerarquías y roles según el sexo, se establecen social y familiarmente comportamientos y valores para los varones, que les imponen, inculcan o exigen, mayor despliegue de actividades en espacios públicos, además del mandato para demostrar continuamente su hombría, ejecutando actos que los ponen en peligro, desdeñando tanto miedo como precaución. A las mujeres, en cambio, estas mismas reglas sexistas les prescriben pasividad, docilidad, contención, resignación y actividades reducidas al ámbito doméstico o privado, donde se supone están más seguras.¹²⁹

Al decir anteriormente que el género lo atraviesa todo, también quise decir que el género se reproduce de forma total en la experiencia de las personas al tiempo que se imbrica con los mecanismos de ejercicio del poder y de control hegemónicos; así, analizar el papel que juegan los medios de comunicación en la reproducción de la división sexual y la asignación de roles de género se vincula también con ese amplio espectro de normalización de la violencia y la dominación, que no sólo ocurre en la vida de la personas sino en las representaciones sobre sus vidas y las de otros en otras épocas. De tal suerte que a la hora de analizar el contexto de realización de las películas también es necesario ver cómo en el sistema capitalista se borran las conexiones de ese entramado en el que permean a través de los consumos no solo los mandatos de feminidad y masculinidad, sino un sin fin de patrones de conducta ante la realidad que parecen dejar a los sujetos desprovistos de la posibilidad de posicionarse de forma diferenciada ante su realidad social. Aún así hay resquicios de autonomía, como veremos hacia el final de esta investigación.

2.2. Algunos rasgos de la cinematografía nacional durante el sexenio de Felipe Calderón

En la primera década del siglo XXI el panorama de la cinematografía nacional estuvo signado por la implementación de las políticas neoliberales a las

¹²⁹ ONU, “Violencia feminicida”, p. 116.

que dieron continuidad los gobiernos panistas después de su instauración en la década del ochenta, a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y seguidas por el ala tecnocrática del PRI. Según la analista Martha Fuentes Martínez durante esa década se aplican una serie de cambios legislativos¹³⁰ que establecen

...la entrada de capital privado en la producción cinematográfica mediante una fórmula que está a mitad de camino entre las posibles decisiones culturales para el desarrollo de un país (en la parte que se arroga el Estado) y las económicas, al dejar que los grandes grupo económicos, del cuño que sea, puedan elegir qué tipo de cultura audiovisual es la que se produce con dinero público.¹³¹

En este sentido el Estado pierde control sobre el consumo cultural, y la producción depende más de leyes de mercado global en las que los empresarios insertan las decisiones de producción y sobre todo de distribución de los contenidos cinematográficos.¹³² Como compensación tras la retirada del Estado de la producción cinematográfica se implementó un política de impulso a la producción nacional a través de la creación de una serie de programas de estímulo como el Fondo de Inversión y Estímulos al Cine (FIDECINE), se decreta con las reformas de la Ley Federal de Cine de 1999, y entra en función en 2002.

¹³⁰ CEPAL, “La industria cinematográfica”, pp. 1-107: “Se introdujo una regla que establecía el llamado ‘peso en taquilla’, que consistió en que de cada boleto vendido se destinara un peso a la producción de cine nacional, pero fue derogada posteriormente. En 2007 se modificó al artículo 226 de la Ley del Impuesto sobre la Renta, que permite que empresas privadas puedan acreditar hasta el 10% del impuesto sobre la renta al financiamiento de la producción de cine mexicano (el gobierno cubre los impuestos no pagados por las empresas destinados a esta actividad). Éste es el también llamado Estímulo Fiscal a Proyectos de Inversión en la Producción Cinematográfica Nacional (EFICINE 226)”.

¹³¹ FUENTES, “La cinematografía mexicana”, p. 179.

¹³² En este punto es necesario enfatizar que aunque muchos teóricos han dedicado sus estudios a los modos en que esta avanzada del capital define lo que ven, aprecian, oyen y bailan los públicos hacen falta indagar en los públicos para saber a ciencia cierta como agencian y gestionan lo que ven más allá de la oferta y el pago por esa oferta. Para ahondar en este aspecto sugiero la revisión de los siguientes trabajos, para tener una visión de contexto global y sobre la influencia de lo que ocurre en los grandes contextos de producción en Estados Unidos y Europa central, Hobsbawm Eric. *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. México, Ediciones culturales Paidós, 2013. En relación a México y sus consumos culturales sugiero los trabajos de Ana Rosas Mantecón, especialmente, “Públicos de cine en México”, pp. 41-58. Luz María Ortega Villa, *Cerca y lejos. Aproximaciones al estudio del consumo de bienes culturales*.

El Fondo para la Producción Cinematográfica de Calidad (FOPROCINE), creado a finales del sexenio de Zedillo. El Estímulo Fiscal a Proyectos de Inversión en la Producción Cinematográfica de Calidad (EFICINE), además del apoyo directo por parte del Estado y la iniciativa privada. Especialmente durante el sexenio de Felipe Calderón se produjo un incremento en el apoyo por parte del Estado a la realización de películas, que entre el 2007 y el 2010 sumaron 214 producciones, mientras que en el sexenio de Fox se apoyaron 132 producciones.¹³³

Estas cifras también dan cuenta de los efectos del cambio tecnológico que impacta en el consumo cinematográfico: la llegada de cine en 3D. El cual genera gran fascinación entre los espectadores y los atrae a las salas, dado que es un cine que no puede verse en casa, según el Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2010,

...tanto los ingresos en taquilla como la asistencia llegaron a los niveles más altos de la década. La dinámica transformación de un esquema de exhibición del sistema analógico al digital, en especial el 3D, que ocupa ya cerca de 12% del total de las pantallas del país, atrae e impacta las prácticas de los espectadores. En México, con apenas un crecimiento de 2% en los estrenos, los ingresos aumentaron 17% en el último año.¹³⁴

Aunque el aumento de los ingresos parece ser alentador, la realidad es que de las 313 películas estrenadas en ese año, sólo 56 películas formaron parte de la producción nacional, incluidas la coproducciones, lo que representa apenas un 18% del cine exhibido. El resto de esa cinematografía es producción hollywoodense. Los géneros más vistos por los mexicanos en esos años son los filmes de fantasía y animación, seguido de aventura, acción y comedia romántica.

Durante el año 2010 el cine mexicano tuvo que competir con las producciones del cine de animación de Hollywood: *Toy Story 3* (Lee Unkrich, Pixar Animation Studios), *Shrek para siempre* (Mike Mitchell, Dreamworks Animation),

¹³³ FUENTES, "La cinematografía mexicana", p. 181.

¹³⁴ IMCINE, "Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2010", p. 14.

Alicia en el país de la maravillas (Tim Burton, Walt Disney), *Harry Potter y las reliquias de la muerte. Parte I.*(David Yates, Warner Bros.), *Eclipse* (Chris Weitz, Summit Entertainment, Temple Hill Entertainment), *Iron Man 2* (Jon Favreau, Paramount Pictures, Marvel Entertainment, Marvel Studios), *Avatar* (James Cameron, 2009, Twentieth Century Fox), *Mi villano favorito* (Pierre Coffin, Chris Renaud, Universal Pictures). *Furia de Titanes* (Louis Leterrier, Warner Bros.).

La asistencia y el gusto de los espectadores se inclinó hacia el género de fantasía y animación, según el anuario del IMCINE: “Las películas de animación se mantuvieron como el género más visto, ya que con tan solo 7% de los estrenos obtuvieron 23% de la asistencia. El 50% de éstas fueron estrenadas en 3D”. Sólo para tener una idea del ingreso que generan estas producciones nada más *Toy Story* generó 777.2 millones de pesos. El cambio tecnológico trajo consigo un incremento en la taquilla, en el costo por boleto y en el consumo. Con estos datos no es difícil imaginar lo que implica posicionar una película de género histórico en el país.

La entrega del control de lo que se exhibe a manos privadas y consorcios priorizó por la generación de ingresos y no por la calidad del consumo y mucho menos por el fortalecimiento de una cinematografía nacional. El público mexicano demostró mas preferencia por el cine Hollywoodense que por el nacional, a diferencia de mediados de los cincuentas del siglo pasado cuando el Cine de Oro, indistintamente de la calidad de los contenidos, dio a la industria cinematográfica mexicana sus mayores frutos en términos de taquilla y de preferencia por el cine hecho acá.

En los datos proporcionados por el IMCINE en el 2010 el *top ten* de películas nacionales estuvo encabezado por *No eres tú, soy yo* (Alejandro Springall, Río Negro, Warner Bros.), seguida de *El Infierno* (Luis Estrada, Bandidos Films, IMCINE, FOPROCINE) y en tercer lugar *Hidalgo, la historia jamás contada* (Antonio Serrano, Astillero Films), luego la siguen *Abel* (Diego Luna, Canana

Films),¹³⁵ *Beautiful* (Alejandro González Iñárritu, Menageatroz, Mod Producciones, Focus Features), *Te presento a Laura* (Fez Noriega, Bazooka Films, Salamandra Films), *Regresa* (Alejandro González Padilla, Producciones X Marca), *Him- Más allá de la luz* (Frank Darier-Baziere, El syndikato Producciones), *El Atentado* (Jorge Fons, Diego López)¹³⁶ *Bries (S/d)*. El ingreso de *No eres tú, soy yo*, como la película nacional más vista fue apenas de 125.6 millones de pesos. Mientras que *Hidalgo, la historia jamás contada* obtuvo un ingreso de 38.2 millones de pesos.

Una cuestión a considerar y que me resulta dramática es que el 35 % del ingreso pasa a las arcas de las distribuidoras filiales de la *Motion Picture Association of America, Inc.* (MPAA). Fue el caso de *No eres tú, soy yo* e *Hidalgo, la historia jamás contada*. Por suerte, esto ocurrió sólo con tres de las películas nacionales exhibidas ese año, puesto que el resto de los ingresos pasaron a manos de los tres consorcios mexicanos que monopolizaron la exhibición del cine nacional en ese momento: Videocine, S.A. DE C.V, empresa filial de Televisa. Gussi S.A. DE C.V dedicada también al ámbito de la producción de cine independiente en México, y Corazón S.A. DE C.V.

Otra cuestión importante es la exhibición por estados, dado que no todas las películas que se produjeron se colocaron en todas las salas del país. Según el IMCINE de las 56 películas mexicanas solo el 23% se estrenó en todos los estados, lo que implicó que no todos los mexicanos que fueron a las salas tuvieron acceso a la producción nacional. De ellas el 13% se estrenó en un solo estado. En líneas generales el informe explicita que “la región del centro del país es donde más se vio cine mexicano en relación al total, mientras que en los estados fronterizos y turísticos predominó el cine extranjero”. Así mismo en “Michoacán se

¹³⁵ Dada la cantidad de productores y para una lectura más cómoda se enumeran en esta nota: Mr. Mudd, Gobiernos del Municipio de Aguascalientes, Gobiernos del Estado de Aguascalientes, Secretaría de Cultura, FIADE, FIDECINE, EFICINE 266)

¹³⁶ Dada la cantidad de productores y para una lectura más cómoda se enumeran en esta nota: Diego López, Alebrije Producciones, Instituto Mexicano de Cinematografía, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Estudios Churubusco, Comisión del Bicentenario del Gobierno del Distrito Federal, Gobierno del Estado de Zacatecas, Lotería Nacional, Banca Santander (Eficine), Cinépolis y Grupo Cuervo.

registró la máxima asistencia a cine mexicano como proporción total, a pesar de que tan sólo se estrenaron 60% de las cintas nacionales. Lo anterior se debe en gran medida a la alta aceptación que tuvo en dicho estado la película *El Infierno*, la segunda más taquillera del año, ya que representó el 48% de la asistencia nacional. Por su parte Michoacán contribuyó al 12% de la asistencia total de la película”.

En el año de las celebraciones el cine mexicano se encontraba en seria desventaja en el contexto de la industria, puesto que si sacamos cuentas rápidas con las cifras ya esbozadas, se entiende que el negocio está en la exhibición y distribución de cine hollywoodense. Los cineastas mantienen la producción nacional con recursos escasos que hacen que la competencia con otros cines sea desigual, más si pensamos en cine histórico respecto al cual no hay una extensa producción fílmica en el país; el cineasta Jorge Fons afirma que “Al cine mexicano le cuesta mucho trabajo levantar estos proyectos, porque se trabaja con poco dinero y porque no tenemos un mercado. Es decir, si vemos una cartelera en el periódico, nos daremos cuenta que el 92 por ciento es cine de Hollywood; tenemos pocas oportunidades para ver cine mundial y también cine mexicano”.¹³⁷

Por su parte, también había una severa crítica a la dominancia que ejercían distribuidores y exhibidores, en palabras del actor Damián Alcántara la cuestión estribaba en que “No es al público al que hay que convencer de nada, es a los exhibidores que deben convencerse que no sólo el cine gringo es negocio. Sólo así se podrá ver más cine mexicano”.¹³⁸ Pero esta cuestión no responde a un tema de conciencia sino a las políticas que dan forma a la industria cinematográfica emanadas desde Estado que llevaron a dejar en manos de las empresas el camino que habrían de seguir las condiciones de producción y el consumo fílmico en México.

¹³⁷ LARA, “El Bicentenario, fusilado por el cine”, p. 22-25.

¹³⁸ LARA, “El Bicentenario, fusilado por el cine”, p. 22-25.

Tras esta mirada resumida del estado en que se encontraba parte de la industria fílmica para la fecha de las celebraciones, es necesario apuntar que la producción fílmica conmemorativa contó con apoyo del Estado para su realización, en ese sentido las películas que serán analizadas en adelante deben ser leídas también como parte de la visión del pasado que al Estado le interesaba que los mexicanos tuvieran en 2010, lo que no implica que sea una visión hegemónica, puesto que hay una diversidad de representaciones de la Independencia que dan una cualidad plural a los contenidos como veremos luego, así como la intervención de una diversidad de apoyos privados que complementaron los estímulos otorgados por las instituciones. Del mismo modo, es preciso pasar a observar cómo se decantan las narrativas acerca de la Independencia y cómo suman o resta la gran narrativa del pasado como veremos a continuación tras analizar las películas seleccionadas.

Capítulo III

Las películas del Bicentenario: el cruce entre cine, género e historia

En este apartado analizaré las películas propuestas colocando en relación al cine con los modos en que los usos del pasado estandarizan las relaciones entre los géneros y como se refuerza una ideología de género, en la que la visión, el papel, las acciones, los roles, las maneras de ser de las mujeres representadas, producen la afirmación de que siempre han lugares muy acotados en lo social; se trata del refuerzo de un “siempre ha sido así” que legitima un discurso de género a través de la construcción de narrativas históricas en imágenes filmicas.

Para cumplir con estos objetivos echaré mano de varias herramientas de análisis que vale la pena recordar: primero, los planteamientos de Marc Ferró para observar el sustrato ideológico y el contexto de realización de los filmes; segundo, el modo en que el cine histórico hace una apropiación en presente y en imágenes acerca del pasado según los planteamientos de Robert Rosenstone. Tercero, para afinar la metódica propuesta echaré mano de un juego de preguntas de análisis desde el análisis feminista planteadas por Marisa Fernández y Laura Méndez, quienes instrumentalizan los planteamientos desde la teoría filmica feminista.¹³⁹

-Información sobre el momento en que la película fue realizada, que nos permite advertir sobre elementos claves de la sociedad que produjo y consumió esos productos. Identificar si su director es varón o mujer y si esta condición se evidencia en el producto fílmico creado. En este sentido, podríamos reconstruir la ideología de los hombres y mujeres involucrados en las producciones y en las sociedades que vieron la película.

-Información sobre el acontecimiento que relata, ya sea un film ficcional o no ficcional. La historia narrada, sus personajes, formas de vida y comportamientos.

- "La mujer como personaje": nos enfocaremos en el reconocimiento que realiza la teoría filmica feminista respecto a la diferencia que puede establecer entre ambiente y personaje,

¹³⁹ FERNANDEZ, Marisa y MENDEZ, Laura. Historia enseñada, cine y mujeres: una tríada a debate. *Aljaba* [online]. 2009, vol.13 [citado 2018-01-11], pp. 0-0 . Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso.

retomando sólo el criterio de relevancia que se le asigna a los personajes femeninos secundarios. Ellas son imágenes femeninas que componen un ambiente (aunque tengan nombre) pues representan un telón de fondo, estático, sin posibilidad de cambio. En relación a esta dimensión de las relaciones sociales, vale la pena preguntarse al mirar el film: ¿cómo son las mujeres del film?, ¿protagonistas o parte del ambiente?, ¿cómo se relacionan entre ellas y entre ellas y los varones?, ¿se evidencia solidaridad de género?

Al tratarse de un film histórico: ¿cómo vivieron las mujeres los procesos históricos que se narran?, ¿participaron en forma indiferenciada del impacto que éstos produjeron sobre la sociedad masculina o por el contrario su significancia contrasta con lo acaecido en el universo masculino?

La imagen hegemónica de "la mujer" caracterizada a través de rasgos estereotipados y oposiciones binarias con las identidades masculinas construye e incorpora representaciones uniformes, simplificadoras y generalizables de la alteridad. Instala un modelo de comparación y diferenciación que responde al patrón social de masculinidad el cual define a la mujer como ser incompleto que necesita ser completado y explicado; la sitúa en el lugar de sujeción a la figura del varón quien fabrica su inferioridad. En relación con estas aseveraciones podemos preguntarnos en el film: ¿qué imágenes se presentan de las mujeres? ¿Qué prevalece: el estereotipo, la oposición binaria o la diversidad? ¿Qué imágenes masculinas se muestran y con qué atributos? ¿Qué relaciones se establecen entre ambos?

- Subjetividades e Identificaciones femeninas en el film. Sería ingenuo pensar en la existencia de una identidad de género definida, única y cristalizada. El reconocimiento de su heterogeneidad interna nos permite entender la diversidad de posiciones sociales (etnia, clase, edad, orientación sexual) que atraviesan el proceso de subjetivación. En este sentido, es lícito buscar en el film respuestas a los interrogantes: ¿las mujeres adoptan una actitud de pasividad o de actividad? ¿se evidencian estereotipos patriarcales? ¿cuáles son las consecuencias para las mujeres que se empoderan y asumen una actitud de activa resistencia a los mandatos imperantes?

A partir de la aplicación de este corpus será posible encontrar de forma específica los rasgos con que se trazan los patrones de lo femenino en las películas a analizar, así como su relación con otros personajes que también aparecen invisibilizados o marginados en la narración.

3.1. Héroes Verdaderos. Episodio II. Independencia. O la heroicidad como construcción identitaria sesgada

*Héroes Verdaderos. Episodio II. Independencia*¹⁴⁰ fue dirigida, producida por Carlos Kuri y escrita por Carlos Kuri y Riley Roca. Fue una de las películas realizadas con financiamiento público, específicamente con fondos del FIDECINE, EFICINE 226 e inversión privada de compañías como TELMEX, Televisa, Inbursa Grupo Financiero, Telcel, La Costeña y Sabormex. Es un película dirigida a niños y jóvenes, siguiendo los contenidos de los libros de texto de la Secretaria de Educación Pública. Kuri definió su proyecto con una intención pedagógica, por lo que lo describía como un complemento de la historia oficial trasladada del libro a las imágenes,

No podría ni siquiera soñar con decirles una cosa a los niños diferente a lo que les enseñan en la escuela. El objetivo es sumar a la educación infantil y aquí quien educa es la SEP. Hay que aclarar que no es una cinta documental sino que pretende sentar las bases para suscitar interés. Tampoco es una película polémica, si Hidalgo tuvo hijos está bien pero no es mi tema, lo mío es mostrar sus logros, es una película de orgullo nacional.¹⁴¹

El proyecto de Kuri pretendía establecerse como una película que se utilizara con fines didácticos en las clases de historia, cuestión que venía propiciada por la presencia de Bertha Hernández en la asesoría histórica, quien estuvo ligada a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y al Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM) como asesora editorial en el primero y como directora de estrategias para el desarrollo del conocimiento histórico en el segundo. En este sentido la historia épica y vista como maestra de vida marca el filme, como explica Kuri:

¹⁴⁰ Ganó los premios Diosa de Plata a cine de animación de la XLI Entrega de Diosas de Plata PECIME, México 2011 y Premio a Mejor película mexicana de animación de la XIV Convención Nacional y Expo de la Cámara Nacional de la Industria Cinematográfica y del Videograma (CANACINE), México 2011. Fue una película producida con fondos del Estímulo Fiscal del artículo 22 de la ISRL (EFICINE Production).

¹⁴¹ "Historia para niños", México, Milenio, 25 de noviembre de 2010, p. 11.

“Tenemos que enseñarle a los niños la historia de México, pero que la aprendan desde un punto de vista de orgullo, desde modelos de conducta,”¹⁴² con una estética que sigue el formato de animación 2D de Disney, que para el autor es un ideal estético y narrativo importante: “Las películas de Disney se nos meten al tuétano. Esta película pretende entretener, pero también enseñar historia y el aprendizaje profundo solo viene cuando hay interés y un factor de entretenimiento y emotivo fuerte”. Entonces, ¿cómo es transmitida esta historia pedagógica, emotiva y entretenida que plantea Carlo Kuri?

La película narra la vida de cinco jóvenes de Veracruz, entre los años 1790 y 1821 en varias localidades del país, cuatro de ellos se unen al movimiento del cura Hidalgo y otro al ejército español. Carlos es hijo de españoles. Jama, Tahatzin y Mixcoatl son hijos de una mujer indígena y padres diferentes. Jama es hijo de un militar español, lo cual lo distancia de su familia; Tajatzin y Mixcoatl son hijos de padres indígenas. Tonantzin es prima de los tres hermanos. Jama está lleno de odio hacia los españoles y hacia su propia familia, lo cual lo lleva a matar a su abuelo Juragüe. Para evadir la responsabilidad acusa a su hermano menor, Mixcoatl. Éste huye junto a Carlos, su amigo, quién también escapa, dado que sus padres deciden mandarlo a España. Se les unen Tahatzin y Tonantzin. Carlos los conduce hasta Dolores, donde piensa pedir refugio a una tía abuela, allí conocen al cura Hidalgo y se suman a su rebelión. Por su parte Jama se une al ejército español, lo cual le permite dar cacería a sus hermanos. En el contexto de la Guerra de Independencia se plantean y resuelven sus conflictos.

La película comienza con una serie de imágenes de la Conquista, se escucha una voz en *off* masculina con acento español cuyo discurso es un desagravio hacia las poblaciones indígenas que se encontraban en el territorio americano: “Pero a pesar de la cultura y sabiduría de estos pueblos, nosotros insistimos en no tratarlos como iguales”. La primera secuencia indica el tono conciliador que caracterizará la historia que está por verse. La música y el tono

¹⁴² “Monitos en serio”, México, Reforma, 24 de septiembre de 2010, p. 7.

grandilocuente de la voz en *off* y el texto que muestra el nombre de la película en letras mayúsculas y doradas, anuncia que se trata de una narración de exaltación de los hechos. En pocas palabras, una historia nacional desde una visión oficial.

Los primeros veinte minutos cumplen la función de presentar a los personajes, cargarlos de su función psicológica y establecer sus vínculos con los otros personajes. La secuencia arranca con el establecimiento del lugar y tiempo donde se desarrollarán los hechos, el Puerto de Veracruz en 1790. Es el año de nacimiento de los dos personajes principales, Carlos y Mixcoatl. El nacimiento de ambos niños sitúa algunos aspectos mínimos acerca de la vida cotidiana en la representación fílmica. Por un lado, la familia española como familia nuclear: padre (Martín), madre (Isabel) e hijo, Carlos, es el primogénito de la familia trasplantada a la Nueva España. Para los padres él deberá seguir siendo español, por lo que su padre define que “lo llamaremos Carlos como nuestro Rey” y la madre biológica preserva su origen peninsular cediendo el lugar materno a una entidad superior: “Aunque hayas nacido aquí, tu madre siempre será España, hijito”. Por el otro, la familia indígena es un poco más extensa: abuelo, abuela, madre, niños. Los padres están ausentes y el abuelo, Juragüe, concentra no solo el papel de cabeza de la familia sino también la sabiduría ancestral. El abuelo asigna el nombre de todos los miembros, define que el recién nacido se llame Mixcoatl. La madre, Hortensia, quiere darle un nombre católico (Pedro), arguye que a los patrones no les gusta que usen nombres indígenas, pero Juragüe define: “los españoles podrán llamarlo como quieran, pero su verdadero nombre será Mixcoatl”. La imagen se funde a negro. De este modo el mandato del abuelo cierra toda posibilidad de replica, el montaje concluye la discusión y asienta su autoridad como poseedor de la enunciación.

La trama recae sobre los dos jóvenes, sólo en la primera secuencia aparecerá Hortensia, su rol en la historia está delimitado a haber sido la madre de los tres hermanos, a desear poner nombre a su hijo sin conseguirlo y a dar información que permite saber por inferencia que trabaja en la casa de los

españoles. Un personaje que también aparece una sola vez es el de abuela que habla solo para decir “que simpático te salió este chilpayate”, expresión que Hortensia rechaza. Se deposita en las mujeres una función estereotipada y además binaria: engendrar por un lado o bien preservar el habla nativa, en el caso de la abuela, o trascenderla, en el caso de Hortensia. Después de esta secuencia estos personajes no volverán a aparecer. Los roles de cuidado, cura, alimentación, consejo, conocimiento del pasado ancestral serán concentrados por el abuelo. En este sentido, las madres y la abuela quedan despojadas de profundidad psicológica y de los tránsitos emocionales que permiten el aprendizaje profundo a los que se refiere Carlos Kuri. Según Julia Tuñón en el cine de oro mexicano “los personajes cubren funciones más que papeles humanos. Se prefieren los tipos, por su sentido popular y su eficacia narrativa, a las complejidades personales. Los personajes-función remiten a la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la trama, por ende, aluden a categorías morales, implícitas y didácticas”,¹⁴³ cuestión que pervive en el cine de consumo masivo posterior. No solo los personajes femeninos, también los masculinos juegan roles contrarios. En el caso de las madres y la abuela, tenemos que son la madre buena que engendra y da hijos a la madre patria o a la Nueva España. En el caso de los hombres, de entrada Juragüe y Agustín son los padres proveedores del saber, la identidad y protección.

Posteriormente, en una segunda secuencia, han pasado los años, los niños ya tienen aproximadamente 8 años, Tahatzi y Jama son adolescentes. Se incorpora un nuevo personaje femenino: Tonantzin. A partir de la relación entre los niños se construyen las categorías morales y didácticas que encarnan los personajes: Carlos, Mixcoac, Tonantzin y Tahatzi son los buenos y Jama, el malo.

Luego se despliegan otros atributos definibles a través de las acciones que realizan los personajes. La amistad entre Carlos y Mixcoac define los aspectos emocionales que cada uno representará en la historia así como sus acciones. El lazo de amistad se mantiene intacto de principio a fin y se convierte en la idea que

¹⁴³ TUÑÓN, *Mujeres de luz*, p. 234.

controla toda la historia: la amistad como remedio ante la desigualdad, así la amistad es garante de la unión. El teórico del guión Robert Mckee plantea la idea controladora como aquella que “se puede expresar en una única frase que describa cómo y por qué la vida cambia de una situación al principio hasta otra al final.”¹⁴⁴ En este sentido, la amistad entre estos dos personajes es el motor de cambio a lo largo de la historia. Carlos y Mixcoatl forman una unidad psicológica, se complementan a lo largo de toda la historia, digamos que no pueden definirse de forma separada. Carlos es un niño criollo, sensible ante la injusticia que le rodea. Mixcoatl es un niño indígena cuyo temperamento está en proceso de formación, en el filme aparece expresado como la fortaleza interior con la que debe reconectarse. Esta dupla Carlos-Mixcoatl se plantea como una dualidad en la que Carlos domina aspectos externos, vinculados con la vida social: se siente inconforme con el orden establecido. Es abogado con aspiraciones de cambio. Mixcoatl domina aspectos místicos y espirituales: la nobleza y la inocencia, por un lado, pero la conexión con lo ancestral por el otro. Veamos esto mejor.

Las peleas con espadas son la actividad a través de la cual se muestra la dualidad que conforman estos personajes, en la edad infantil, juegan con espadas de madera y en la adulta practican con espadas reales cuando ya se han unido al movimiento del cura Hidalgo, en ambos momentos Mixcoatl es derrotado por Carlos, mientras que éste posee la destreza el otro carece de cierto rasgo de confianza que le permita vencer. En ambas peleas aparecen dos sujetos fuertes que orientan al joven indígena. En la infancia su hermano Tahatzi le dice: “... no siempre voy a estar aquí para cuidarte. ¿Por qué sueltas la espada? No tengas miedo de defenderte.” En la segunda ocasión es el mismo José María Morelos quien toma su espada y le dice: “El problema es que dejas que la espada te domine, tú no la controlas a ella”. Estos dos momentos muestran el tránsito del personaje de un momento de inseguridad a otro de confianza.

¹⁴⁴ MCKEE, “El guión”, p.149.

Pero, Mixcoatl también pasa por una iniciación mística. Está de cacería con Jama, un jaguar los acecha, ambos se echan a correr, Mixcoatl choca con una rama y se cae, Jama atemorizado lo abandona. El joven se defiende del ataque del Jaguar, en cielo se observan rayos y se escuchan truenos, el jaguar se atemoriza y huye. La sombra del joven se proyecta sobre una piedra, es del doble de su tamaño, se muestra la silueta de un hombre con penacho, escudo y garrote: una suerte de imagen fuerte que se proyecta desde el joven Mixcoac, quizás en alusión a los dioses de las tempestades Tolteca. Es apenas un asomo, esta aparición sólo se registra una vez y para efectos dramáticos alude a la fuerza interior del joven y al reconocimiento de liderazgo y herencia. De allí que el abuelo Juragüe le señale: “Este collar ha pasado de generación en generación en nuestra familia. Representa nuestra fuerza, la fuerza de nuestro pueblo y es usado por el miembro más fuerte de nuestra familia... El jaguar escapó porque vio la fuerza que habita en ti. Pero que aún debes descubrir por ti mismo”. A lo largo de trama esa fuerza se construye en su actuación en los enfrentamientos bélicos y a la hora de confrontar a Jama. Tiene la oportunidad de matarlo pero lo perdona y le pide que se vaya. Entonces, deseo de justicia y valor son los atributos de estos dos personajes que conforman una unidad emotiva y psicológica.

Por su parte Tonantzin es el único personaje femenino en la trama. Si ya los personajes masculinos son bastante planos, en cuanto a que sólo cumplen funciones emotivas en la trama, en el caso del único personaje femenino visible, su funcionalidad es mucho más restringida. Una descripción de sus atributos físicos me permitirá explicarme mejor: viste una falda a la cadera y una blusa ceñida corta que deja ver siempre su vientre, va descalza aun cuando los demás personajes llevan huaraches. Se dedica a la cestería. Su vínculo psicológico se construye con Carlos para llevar adelante la relación amorosa que caracteriza los dramas históricos. A lo largo de la trama se comparte el espacio con los otros jóvenes pero sus diálogos se repiten sobre la misma cuestión: las acciones de Carlos.

En este sentido, es posible recuperar desde la teoría fílmica feminista una observación acerca de la constante en la que son representadas las mujeres en el cine, como una presencia sin actividad propia, con funciones dramáticas condicionadas por la presencia masculina; así Tonantzin, aparece en primera instancia como la doncella virginal que está destinada a ser luego esposa y madre. Es muy radical su cambio cuando ya en las últimas escenas ha dejado de ser la joven descalza y se ve con una blusa larga, sin escote, más bien cubierta y calzada. Según Marisa Fernández y Laura Méndez, las mujeres en el cine “son imágenes femeninas que componen un ambiente (aunque tengan nombre) pues representan un telón de fondo, estático, sin posibilidad de cambio”.¹⁴⁵ El cuerpo de Tonantzin queda siempre expuesto, no sólo en el anacronismo de su vestimenta ligera que deja ver su piel o sus músculos pélvicos, los tobillos y los pies desnudos, también en la ausencia de relaciones con otros personajes femeninos. Ella se encuentra aislada de todo tipo de vínculos con sus entorno, no es posible conocer ningún aspecto de su historia como personaje, mientras de los personajes masculinos es posible saber quiénes son sus padres, qué les interesa y por qué, cuál es su meta en la trama, para ella se destina un recorrido simple: en la infancia y la juventud pasa inadvertida mientras los varones juegan a las luchas y terminan rompiendo sus cestas porque “no sabía que estabas aquí”, como alega Carlos. Luego cuando huyen a Dolores y una parroquiana e Hidalgo les hacen preguntas a Carlos y Mixcoatl, ella miente por ellos, se presentan como seres incapaces de armar una cuartada para explicar su presencia allí. Luego es víctima de Jama, quién intenta asesinarla para dañar a su hermano menor. Finalmente culmina su recorrido como esposa y madre. Está presente en la imagen pero no en la acción, como afirma Bárbara Zecci: “la presencia femenina prescinde del desarrollo del relato, congelando el flujo de la acción en momentos de contemplación... en el cine comercial: la acción (el hombre) se contrapone a la pausa de contemplación (el cuerpo de la mujer); la mente masculina es el motor de la diégesis, mientras que la mujer se reduce a espectáculo”.¹⁴⁶

¹⁴⁵ FERNÁNDEZ MARISA Y MÉNDEZ LAURA, “La historia enseñada”, s/p.

¹⁴⁶ ZECCHI, La pantalla sexuada, p. 214.

Cerraremos el tránsito por la emocionalidad temática con el personaje de Jama, el mestizo que a su vez es definido como el villano. Lleno de odio hacia los “gachupines”, pero también hacia su familia indígena, expresa su contradicción a través de la canción que interpreta: “... y ahora, ¿quién soy yo? Vivo atrapado entre dos razas. No puedo ser un español y con mi gente no he encontrado un lugar.” Resulta llamativo que en el discurso de lo mexicano que construye el filme, el mestizo entendido como un sujeto híbrido, expresión identitaria, racial y cultural de la adaptación durante la era hispánica se cargue de todos los rasgos negativos. Jama no solo odia su condición mestiza, sino que odia todo lo distinto. Despojado de cualquier característica moral se vuelve una fuerza irracional fratricida: no sólo mata a su abuelo sino que su objetivo es aniquilar a sus hermanos y con esa carga emocional se vuelve parte del Ejército Realista. En este aspecto vale la pena retomar parte del testimonio de Carlos Kuri sobre la omisión de aspectos violentos en la narrativa histórica: “Y no, la verdad nunca me gustó la idea de plasmar un grito de: ‘Mueran los gachupines y muera el mal gobierno’... ¿qué poner y qué no poner? Lo que enseña, lo que no destruye, y lo necesario”. La gran duda que me despierta es bajo qué criterios mostrar al único mestizo de la película como un asesino sin conciencia es más enseñable que mostrar la masacre alentada por Hidalgo.

Entonces, ¿en qué lugar de la interpretación histórica se encuentra posicionado Kuri como cineasta y el filme como texto? Al retomar el planteamiento de Marc Ferro de que hay aspectos ideológicos y políticos que surgen a espaldas del director aparece la cuestión de las ideas que traslucen al filme. Siendo una película comercial dirigida a niños, edulcorada con una estética proveniente desde una visión dominante de la narración infantil como lo es Disney, es importante hacer una cartografía de la visión de la historia que comporta el filme.

En primer lugar al ser una película comercial, con fines educativos y de entretenimiento, las licencias sobran a la hora de tocar temas históricos. Crea una narrativa en la que algunos conceptos históricos se explican a través de la ficcionalización de los hechos, en la que hay un uso del pasado con fines

pedagógicos que convierten al cine en general es una de las vías a través de las cuales las personas establecen un vínculo con lo pretérito. En este sentido, *Héroes Verdaderos. Episodio II. Independencia* parte de la noción de raza como forma de organización de la vida social en la Nueva España, sectoriza a los personajes como indígenas, criollos, peninsulares y mestizos.

De este modo, indígenas y criollos son planteados como la simbolización de la unidad. Así la heroicidad se encuentra sesgada estos dos tipos: Carlos y Mixcoac, la cual preserva la idea de lo indígena como ingenuo, débil, pasivo, resguardo de las tradiciones y a lo europeo como racional, actualizado, visionario, moderno, dicotomía que se agrupa en una visión acerca de lo mexicano, con una gran carga racista. Por su lado los españoles peninsulares son representados como sujetos torpes e ingenuos, caricaturizados constantemente. En el caso de la noción de mestizaje, es representado a través de Xama, cuya condición se plantea como la de un sujeto escindido, sin reconocimiento social entre los españoles ni los indígenas; además como hijo mayor carece del reconocimiento de su primogenitura. Así, el mestizo es planteado como un sujeto envilecido constituido como villano.

Las mujeres permanecen como personajes secundarios, en términos de que no se plantean acciones que hagan que la historia vaya hacia delante, es decir, en la construcción dramática los obstáculos que hacen que el personaje tome decisiones y realice una acción nueva que lo lleve a una nueva situación que resolver no involucran a las mujeres. El papel que juegan es muy delimitado: ser doncellas, esposas, madres o ancianas al servicio de otros. El caso de las heroínas como Josefa Ortiz de Domínguez es muy claro, los diálogos importantes de la reunión con Hidalgo, Allende, Aldama, Arias y Miguel Domínguez se resumen a una oración sin ningún valor narrativo. Por su parte Leona Vicario apenas si se la recuerda. Lo más llamativo es que los cuerpos de las mujeres pasan por dos miradas, una sexualizada como es el caso de Tonantzin y otra

como imagen de contemplación, están pero no participan, dicen cosas pero sus diálogos no narran.

Luego, la visión acerca de los dos períodos históricos que aparecen en la trama es propuesta bajo dos visiones. La Conquista como un tiempo de violencia e imposición de lo europeo sobre lo nativo americano que dio paso a una invención: la Nueva España. La representación de esa “novedad” es la domesticación de los grupos indígenas y la catedral de ciudad de México, sobre el paisaje del Iztaccihuatl y el Popocatepetl. La Independencia se comprende a través de tres ideas: justicia ante los abusos del poder español sobre los indígenas; igualdad entre indios, criollos y españoles; y, libertad como ruptura con la monarquía española.

En relación a los héroes patrios se preserva al Cura Hidalgo como padre de la Patria, líder de la rebelión insurgente, seguido de Ignacio Allende, Juan Aldama, José María Morelos y Pavón, Josefa Ortiz de Domínguez, Miguel Domínguez y El Pípila, como sujetos principales, posteriormente se hace mención a través de imágenes fijas, a manera de recordatorio a Nicolás Bravo, Leona Vicario, Xavier Mina, Vicente Guerrero. Se le da lugar a Agustín de Iturbide de forma muy precaria, aparece como firmante del acta de la Independencia, no se ve su rostro, solo la mano que imprime la firma. Es una presencia alusiva, sin cuerpo ni acciones previas.

El posicionamiento histórico de este filme es de la representación épica de la historia oficial, con una serie de enseñanzas moralizantes y sentimentales que asientan los valores de amistad, la reconciliación, el amor como aspectos con los que el público infantil debe conectar a la hora de comprender la historia nacional. En este aplanamiento de la versión sobre la Independencia circulan ideas ya de vieja data: los roles que ocupan las mujeres en lo social, la historia política como narrativa prioriza por las acciones bélicas, en la que el bien común es una cuestión por la que luchan los hombres, en este caso autoridades políticas y religiosas. La

presencia femenina se reconoce en función de su vínculo con esas autoridades: caso de Josefa Ortíz de Domínguez. Por último, la dupla historia patria-identidad: así, la Conquista dio como resultado el mestizaje, en cual resulta de la comunión entre lo hispano y lo indígena, estrictamente y de forma homogeneizada. En segundo lugar, la Independencia como consecución de la libertad y patrimonio que ha permitido que los mexicanos sean lo que son hoy en día: “una nación de gente libre y triunfadora, de hermanos entrañables, una nación hecha por gente con visión, trabajando unidos”. Hace falta observar el resto de las películas estrenadas para tener una visión de conjunto acerca de lo que aportan, reafirman o retiran en términos de los usos de la historia que el cine facilitó durante el año 2010 como sigue en las próximas páginas.

3.2. *Hidalgo, la historia jamás contada* o algunos rasgos humanos de la heroicidad

Hidalgo, la historia jamás contada fue dirigida por Antonio Serrano, producida por Astillero Films, 20th Century Fox, Imcine, Conaculta, con apoyo del Estímulo Fiscal EFICINE 226 y se realizó con un presupuesto de 4.5 millones de dólares. El argumento fue desarrollado por el escritor oaxaqueño Leo Eduardo Mendoza tras concursar en la convocatoria realizada por el Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), a través del Programa de Estímulo a Creadores Cinematográficos en 2008, esta convocatoria tuvo un carácter especial, dado que no formó parte del programa regular de estímulos, sino que se creó específicamente con motivo de las celebraciones de 2010,

el IMCINE lanzó una convocatoria especial el 3 de febrero para invitar a la comunidad cinematográfica y público en general a participar con argumentos y guiones con temas relacionados con estos hechos históricos, cuyo período de referencia es de 1800 a 1825 y de 1906 a 1928, respectivamente, en las categorías de largometraje de ficción y documental [...] Para el desarrollo de

proyecto en su fase inicial, el apoyo será económico para que los noveles o experimentados profesionales del ramo consoliden sus propuestas con el propósito de llevar a cabo su producción filmica y estrenarse en el marco de las festividades programadas para el año 2010.¹⁴⁷

Al mismo tiempo según aparece en los créditos finales la película de Serrano contó con la asesoría de la dramaturga Ximena Escalante y la historiadora María José Garrido, dado que en las bases del concurso se especificaba que cada proyecto debía ser asesorado por un especialista en cine y un historiador. El jurado evaluador estuvo conformado por Ximena Escalante, María José Garrido, el cineasta Ignacio Ortiz, Ricardo Pérez y la historiadora Guadalupe Villa. Es de notarse que Ximena Escalante y María José Garrido fueron parte del comité evaluador y luego pasaron a la asesoría del filme. Por su parte Serrano también dio a conocer las fuentes que utilizó para elaborar su versión: “Si lees la novela de Jorge Ibarguengoitia, *Los pasos de López*, ahí hay un retrato muy parecido al que quisimos dar en la película; este Hidalgo vital, inteligentísimo, ácido, burlón, también lo describe Paco Ignacio Taibo en *El cura Hidalgo y sus amigos*. Para mí fueron un poco como inspiradores, para imaginarme cómo era Hidalgo”.¹⁴⁸

Hidalgo, la historia jamás contada, tal como especifica su director Antonio Serrano, no pretendía ceñirse a la historia oficial, por lo que se concentra en mostrar un filón no explorado en relación al héroe: su vida como hombre, desprovisto de heroicidad; su vida en una esfera más íntima quizá como un aspecto que la historia puesta en imágenes no ha contado hasta ahora. Cuestión que para el investigador Alan Rodríguez viene dada por el uso deliberado de la historia en las adaptaciones fílmicas que “da forma a una visión sobre una biografía de importancia para la nación”.¹⁴⁹

Desde las primeras filmaciones hacia principios del siglo XX la representación histórica en celuloide tuvo una utilidad pedagógica, su finalidad era la de

¹⁴⁷ IMCINE, “Informe de autoevaluación enero-junio 2008”, s/p.

¹⁴⁸ SÁNCHEZ QUIROZ Y PÉREZ, “Casi todos afirman”, pp. 30-33.

¹⁴⁹ RODRÍGUEZ, “El mito”, pp. 91-104.

establecer una identificación entre las masas espectadoras y la historia oficial, a través de la devoción hacia los héroes patrios. De este modo el héroe era un sujeto adusto, comprometido, sin ningún tipo de deseo hacia otra cosa que la gesta política, de tal modo que toda la narración va en línea recta desde cierto despertar de la conciencia y el sentimiento libertarios hasta la consumación del acto heroico y definitivo: la Independencia.

El caso de Miguel Hidalgo es emblemático, no sólo porque ocupa un lugar preponderante en las escasas producciones dedicadas a este período sino también porque se trata de una representación que se repite con las mismas características en todas las películas. Desde la filmación pionera *El grito de Dolores o sea la Independencia de México* (Felipe Haro, 1907), *1810 o los libertadores de México* (Carlos Martínez Arredondo, 1916), *Alma Insurgente (¡Viva México)* (Miguel Contreras Torres, 1934), hasta *La Virgen que forjó una Patria* (Julio Bracho, 1942), Miguel Hidalgo es la figura orientadora de la narración estandarizada como el artífice de la insurgencia. Así mismo, se le ha atribuido una actitud adusta, bondadosa, apacible y ecuaníme que permanecerá de una película a otra sin alteraciones. Según el investigador Ángel Miquel se debe a que se ha insistido en “mostrar a Hidalgo tal y como se ha popularizado su imagen a partir del retrato estilizado hecho por Joaquín Ramírez en 1865: como un anciano que tiene el idealismo, la astucia y el vigor suficientes como para convertirse en ‘padre de la patria’”.¹⁵⁰

El Miguel Hidalgo representado en 2010 se distancia de las cuatro representaciones anteriores. Para Antonio Serrano y los productores Lourdes García, y Alejandro Palma Verrey fue central contar una versión desmitificada del héroe, en este caso vemos a un hombre de cuarenta años con una personalidad un poco más compleja, con mayor carga psicológica, con contradicciones, vergüenzas, desatinos, emotividad, etc. Para sus creadores estos aspectos se asocian con una faceta de Hidalgo más lúdica y de tramitación de sus intereses

¹⁵⁰ MIQUEL, “Hidalgo en el cinematógrafo”, pp. 12-21.

personales con las normativas de su época, como lo expresó Antonio Serrano en la revista Cinetoma:

Parece que él tomó el sacerdocio como la única forma de obtener cultura, porque en aquellos tiempos ésa (sic) era la única forma de acceder a los libros. Entonces nuestra historia lo hace humano y no una persona vestida de túnica negra, anciana, como la retratan en los billetes... era una persona muy ilustrada a la que le gustaba la buena vida, le encantaba la comida, el baile, el vino, los juegos de azar y sobre todo, el teatro.¹⁵¹

Esta película posee los rasgos del drama histórico que acercan al público a una representación más inclinada hacia la posible personalidad de Miguel Hidalgo. El espectador es convocado desde el entretenimiento a mirar hacia el pasado, así puede aproximarse al héroe patrio por el costado de sus rasgos más humanos, de la vivencia emocional y la cotidianidad alejada de los compromisos con la patria. De tal suerte que se genera una empatía dramática en la que el hombre en la pantalla hace las mismas cosas que el hombre en la butaca. De este modo el filme pasa a reforzar los roles de género ya no desde las acciones políticas sino desde el terreno de las pulsiones humanas. De este modo se refuerza la idea de que lo que hace humano a un hombre es el juego, el baile, la bebida, las mujeres, sus intereses personales. Todos en la misma escala de valoración. Lo que quiero destacar es que la visión de humanidad es sesgada hacia lo masculino como centro y lo femenino queda en el orden de los objetos. La idea de humanidad a la que aspira el filme es limitada y responde a una mirada machista. Pero es necesario desmenuzar el filme para ver esto que planteo con más claridad.

La película transcurre en tres temporalidades: el presidio de Hidalgo en Chihuahua ya anciano, fechado en 1811; luego su juventud y edad adulta en Valladolid, seguida de su estancia en San Felipe Torres Mochas y una especie de *coda* en la que se muestra su primer encuentro con Ignacio Allende. El presidio

¹⁵¹ SÁNCHEZ QUIROZ Y PÉREZ, "Casi todos afirman", pp. 30-33.

marca el tiempo presente del filme, Hidalgo conecta con su pasado a través de *flashbacks* en los que la mayor parte de la historia se concentra en el tiempo que pasó en El Bajío, cuestión que responde a la necesidad de conservar un hilo de conexión con su papel en la historia mexicana, como explica Serrano: “Lo que no queríamos que se perdiera era el significado de que él inició la lucha contra la monarquía española. Entonces por eso empieza con Hidalgo a punto de ser fusilado. A su cabeza le llegan los momentos más lúdicos de su vida, los de un Hidalgo de 40 años”.¹⁵²

La desmitificación de Miguel Hidalgo es entendida por Serrano como la representación de un hombre que se divierte, baila, hace fiestas, se lleva bien con sus hermanos y amigos, se enamora, tiene relaciones sexuales, abraza a sus hijos, siente temor y llora en la víspera de su ejecución. No me detendré demasiado en este aspecto dado que ya ha sido trabajado por otros investigadores.¹⁵³ Dedicaré la atención al hecho de que en esta película la valorización humana del personaje pasa por la exposición de su corporeidad y por el cuestionamiento de sus actos. El cuerpo expuesto en oposición a la representación iconográfica consistente en versiones fílmicas anteriores, en billetes, libros de texto, pinturas: el hombre anciano de túnica negra y pose magnánima.

De este modo, el cuerpo del héroe se vuelve imagen explícita de la vulnerabilidad por un lado, y de sensualidad, por el otro. En la secuencia inicial durante su presidio en Chihuahua, se muestra cómo durante la lectura del decreto de excomunión, su cabeza y manos son laceradas y su cuerpo despojado de la vestidura y expuesto en su desnudez, signos de la degradación moral a la que es sometido. En un plano medio de su torso se muestra el cuerpo del condenado, lo que permite asociar el castigo con el dolor físico y la vergüenza.

¹⁵² SÁNCHEZ Y PÉREZ, “Casi todos afirman”, pp. 30-33.

¹⁵³ Véase: Rodríguez Alan, “El mito”, pp. 91-104. Krauze Enrique, “Hidalgo enamorado”, <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/hidalgo-enamorado> ;

Luego, el cuerpo es sensualizado mediante la palabra y el gesto. Lo corporal cobra presencia mediante lo dicho: en una visita a la casa del Obispo, tras la sorpresa de dos mujeres al saber que tiene hijos, Hidalgo les responde: “Como todo el mundo [tiene hijos], es lo más natural. Los fluidos que se conservan pudren el cuerpo. Como la cimiento que no da frutos”. También el cuerpo expresa su materialidad a través del contacto con otros cuerpos, en el baile, la interpretación en el escenario teatral o la intimidad sexual. En la escena del baile con Isabel Berenguer, una mujer casta y recogida en su comportamiento accede a bailar con Hidalgo, él pide que se toque un jarabe, baile que ella califica como prohibido, y mientras se mueven ella siente la excitación de la danza y de la cercanía corporal. Al verse llevada por el movimiento y el ritmo reacciona: “Es usted un demonio. Su fiesta es una calamidad, una tentación para las almas pías. En esta casa no respeta el pudor ni la castidad. Es como cosa de franceses”. El clima general de la fiesta y de la vida en la casa de Hidalgo es de soltura, los personajes que la frecuentan se mueven entre el flirteo, la jocosidad y los enredos amorosos. El clímax de la permisividad y apertura se hace visible en las escenas de Hidalgo y Josefa, su segunda pareja, desde que se manifiesta la atracción entre ellos hasta el momento en que tienen relaciones sexuales.

A pesar de que Miguel Hidalgo es mostrado de una manera menos convencional, en esta película el padre de la patria no deja de serlo, aun cuando Antonio Serrano reclame la necesidad de mostrar en pantalla sujetos más humanos. El tránsito dramático del personaje se muestra más como una historia de maduración, en la que el personaje vive una época de indefinición y devaneos, para después tomar camino hacia su realización como sujeto adulto, y en este caso como figura cargada de heroicidad. El Hidalgo de la edad madura, partícipe de la insurgencia, es antecedido por el joven pícaro, entregado al goce, la fiesta, sus impulsos pasionales y el sueño de ser comediante. Sin embargo, la juventud temprana es el tiempo en el que se cimentan los valores que dan firmeza moral al personaje y que corresponden con una suerte de mística de los próceres independentistas: valor, lealtad, protección, servicio, solidaridad, anhelo de

justicia. Es interesante como el filme se preocupa por las edades del hombre, cosa que en otras representaciones aparece completamente omitida, en esos filmes Miguel Hidalgo es un anciano experimentado, sin un recorrido previo, sin datos sobre su infancia y juventud, podría decirse que es una narrativa en la que el héroe ha nacido como tal.

El filme prioriza por desarrollar el viaje psicológico del personaje Miguel Hidalgo en paralelo con el montaje de El Tartufo de Moliere, básicamente le permite a Serrano el marco para trazar el viaje interior que va de lo que deseaba el joven (ser comediante) a lo que debía ser el hombre (héroe insurgente). El paso a la madurez viene dado por la toma de conciencia de que no puede seguir siendo un “tartufo”, Lo que también le permite al autor introducir los elementos para cuestionar las acciones fallidas del héroe.

A grandes rasgos, El Tartufo es una sátira en la que Moliere expone a los falsos devotos que rodeaban a Luis XVI; su política de unidad religiosa en torno al catolicismo conllevó a la persecución de judíos, protestantes y a conversiones forzadas al catolicismo. Todo este ambiente generó la idea entre los miembros de la corte de que para poder estar cerca del Rey Sol había que presentarse como devotos católicos. Moliere era uno de los escritores de la corte y observó de cerca la cotidianidad del palacio, la cual refleja en la obra en cuestión. Con el tiempo el término “tartufo” se volvió sinónimo de hipocresía religiosa, sobre de todo de aquella que servía para estar cerca del poder y beneficiarse del mismo; actualmente el Diccionario de la Lengua Española lo define como “hombre hipócrita y falso”.

El argumento de El Tartufo consiste en que éste personaje se hace pasar por consejero espiritual de Orgón, con el fin de quedarse con todas sus propiedades, mientras intenta casarse con su hija (Mariana) y a la vez seduce a su esposa (Elmira). Dorina, la criada descubre a Tartufo y crea un engaño que lo desenmascara ante Orgón, sin embargo, Tartufo usa unas donaciones que le hizo

Orgón para quitarle su casa. Acude ante el Rey y este lo identifica como un estafador y lo apresa.

En el filme, el argumento se reproduce en la relación que trama Hidalgo con José Quintana, pues en un acto de confianza, tras haber sido egresados del seminario en Valladolid, éste se vuelve financista de la empresa teatral de Hidalgo, a su vez que estrechan una relación de amistad que se rompe cuando José Quintana descubre que su hija y el cura tienen una relación. José Quintana es una suerte de Orgón engañado por Hidalgo. De allí que éste le confiese hacia el final de la historia: “ Yo sé que he traicionado su confianza Don José”. Mientras se mira al espejo, lo que se entiende como el momento de reconocimiento de quien ha sido, dice: “No puedo seguir así, me he convertido en lo mismo que el Tartufo, un impostor, un hipócrita, voy a dejar todo esto Don José, el curato. Porque ya sé lo que quiero, quiero estar al lado de su hija. Quiero que nos permita estar juntos”. En un nivel de lectura más profundo el personaje atraviesa la necesidad identitaria de definirse, de responder a la pregunta acerca de “¿quién soy?”. La cual se responde en dos sentidos: a través de la afirmación de que quiere dejar todo y emprender una vida con Josefa y luego en la escena final, en la que se observa cuando va rumbo a Dolores en compañía de Miguel Allende.

En este filme Miguel Hidalgo, es mostrado como hombre, pero también como un héroe interpelado por sus actos, que defiende sus acciones y se arrepiente ante el tribunal militar por las consecuencias de sus decisiones como líder insurgente:

ÁNGEL ABELLA

Supongo que usted ya sabe por qué se encuentra preso.

MIGUEL HIDALGO

Por querer conseguir la Independencia del reino.

ÁNGEL ABELLA

Es decir, quería deshacerse del Rey.

MIGUEL HIDALGO

¿Cuál Rey? Nosotros no queríamos que también entregaran este país a los franceses. ¿No reina en España el borracho ese de

Pepe Botella, el hermanito de Napoleón?, ¿de qué rey me habla entonces?

ÁNGEL ABELLA

No sea cínico, usted aprovechó el momento para revelarse y nombrarse Alteza Serenísima.

MIGUEL HIDALGO

(Ríe irónicamente)

Acabé de insurrecto y yo lo que quería realmente era ser comediante.

ÁNGEL ABELLA

¡Y acabó de asesino! ¿Y la matanza de Oblatos? ¿A cuántos españoles mataron en el cerro del Molcajete?, ¿a cuántos mataron, eh?

MIGUEL HIDALGO

La revolución no es un juego de niños. Es imposible evitar derramar sangre, lo mismo pasó en Francia y aquí las tropas de Calleja mataban cinco americanos por cada europeo. Arrasaban con todos los pueblos. No respetaban ni mujeres ni niños.

ÁNGEL ABELLA

Pero calleja era el representante del Rey, del gobierno de Dios.

MIGUEL HIDALGO

¿Cuál rey, aquí no hay gobierno?. El reino está sumergido en la miseria y en la injusticia y llevamos siglos viendo cómo se llevan toda la riqueza que hay aquí. Y solo nos dejan migajas.

ÁNGEL ABELLA

¿No se arrepiente de algo?

MIGUEL HIDALGO

De haber derramado sangre inocente

ÁNGEL ABELLA

¿Por qué no contuvo a su ejército?

MIGUEL HIDALGO

Porque no pud... porque no quise

El filme refuerza la idea de que Hidalgo al comparecer ante el tribunal militar y el eclesiástico asumió haber actuado por voluntad propia, desapegado de las leyes terrenales y del mandato de la Iglesia. Aun cuando el filme no tiene relación alguna con la historiografía, se inclina hacia la corriente que afirma la existencia de

la presunta retractación de Miguel Hidalgo, aún cuando no hay un acuerdo acerca de si la misma es real o no entre los historiadores.¹⁵⁴

Para efectos de la película, la toma de postura a favor de un Hidalgo arrepentido y sumiso ante la acusación de “asesino”, impávido ante la matanza de españoles ejecutadas por el torero Agustín Marroquín, con su estoque como si estuviera en la lidia, coloca al Padre de la Patria en el banquillo de los acusados y abre el debate para comenzar a hablar de aquellos aspectos no explícitos en la historia patria. Aspectos que resultan incómodos sobre todo para esa suerte de pedagogía patria que se mantiene inamovible en las celebraciones, que sirve para evitar que los adultos transiten esa desilusión necesaria en la formación histórica, que implica comprender los hechos del pasado en su complejidad, mirar a los sujetos no bajo un aureola de santidad, sino como sujetos que actuaron en su propia circunstancia, según el pensamiento de su época, y que lo que hoy sabemos de ese pasado ha transitado por un largo proceso de construcción en la que se debaten la visión del Estado, la historia profesional y muy diversas fuentes de historicidad, entre las que cuenta el cine.

El siguiente aspecto por revisar es el tratamiento de las mujeres en esta narrativa visual, en la que el centro es una figura masculina. Todas ellas forman una constelación de actitudes que se estructuran a partir de la presencia de Miguel Hidalgo. Las primeras mujeres que aparecen son la marquesa de Salazar y la dama de Villavicencio, ambas repiten el estereotipo de las mujeres de clase alta completamente ajenas a los acontecimientos políticos del momento, cuyas conversaciones giran en torno a temas banales como la moda. Aparecen en una única escena en la que Hidalgo necesita hablar con el Obispo y este se encuentra

¹⁵⁴ Véase la reseña realizada por el historiador Roberto Breña a Hidalgo. Maestro, párroco, insurgente de Carlos Herrejón Peredo publicada en Nexos, en le siguiente enlace: <https://www.nexos.com.mx/?p=19987>. Breña deja ver que el tema de la retractación no se encuentra del todo cerrado y que responde a algunas posturas historiográficas, una de ellas es que la historiografía nacionalista niega su autenticidad, mientras que otras visiones la admiten sin que ello degrade el lugar de Hidalgo en la historia. Véase también: José Fabián Ruiz, Fernando López Alanís, José Herrera Peña, *Hidalgo: tres ensayos*, Morelia, Frente de Afirmación Hispanista, Foro Cultural Morelos, 2003.

conversando con ellas sobre los vestidos que lucen en las fiestas. Hidalgo marca una ruptura en la superficialidad de la conversación, la comunicación entre él y el Obispo se torna irónica y seria, mientras que las intervenciones de ellas no tiene ningún peso narrativo. Los hombres son los que debaten temas políticos y morales y las mujeres se mantienen o bien en silencio o con intervenciones indirectas como si las no pudieran tomar voz en una conversación:

OBISPO

¿En qué estábamos señoras?, ¡ah, sí! En que usted malamente me presumía su vestido de París.

MARQUESA DE SALAZAR

Qué tiene de malo?, me dijeron que es copia de uno que lució la reina en un baile.

OBISPO

Pues sería uno de los últimos, porque sabe usted qué le hicieron a su Rey los franceses?

La marquesa mueve la cabeza en señal de desconocimiento sobre la respuesta.

DAMA DE VILLAVICENCIO

¿Pasteles? ¡Ay, yo muero por unos pasteles!

Toma un suspiro y se llena la boca con un pastel.

OBISPO

Lo decapitaron. ¿Lo sabía usted señor Hidalgo?

Hidalgo niega saberlo. El Obispo lo increpa:

¿Y qué le parece?

MIGUEL HIDALGO

Me parece que todo pueblo tiene derecho a deshacerse de un tirano, si está en riesgo el bien común.

Luego, aparecen las mujeres como enamoradas eternas del héroe, en este grupo se incluyen Manuela, la madre de los hijos del cura y también, Josefa Quintana, una vez también se vuelve la madre de sus hijos. Son mujeres que acompañan al hombre cumpliendo una función procreativa, dan lugar en el mundo a la herencia del héroe, son entregadas, pacientes, se mantienen en espera de que el hombre regrese tras cumplir con su destino.

Otras mujeres construidas de forma unidimensional son las devotas, encarnadas por Isabel Berenguer y sus amigas, sin nombre ninguna de ellas lo que las convierte en un solo personaje funcional, actúan como un grupo de custodia de la moral, el pudor, la castidad. Ellas cumplen la función de censura que es quebrantada y ridiculizada por la apertura y la actitud transgresora de Miguel Hidalgo. Ellas son expuestas como expresión de pacatería y rigidez. Aún así, en este grupo se distingue de forma peculiar Amadita, una devota que intenta seguir el martirio de una Dolorosa, sus frecuentes desmayos eran asumidos por la comunidad como parte de su supuesto éxtasis hasta que Hidalgo le dice que eso le ocurre porque no come y no duerme bien. Lo cual lo coloca como un sujeto racional que no cree o no da lugar a acciones irracionales. Este personaje, curiosamente, es el único que enfrenta una transformación, pasa de ser una devota lánguida a una actriz llena de vida.

Finalmente, son visibles las mujeres sensuales, representadas por Josefa Quintana en primera instancia y después la Señora Zavala, quien mantiene una relación con su sobrino. Estas mujeres tiene la función de representar el impulso sexual, aparecen desnudas en cámara, manteniendo relaciones sexuales, a diferencia de las beatas, son coquetas, alegres, hacen comentarios con doble sentido. En la constelación de mujeres que cumple la función de mostrar aspectos del personaje central masculino, fomentan su picardía, crean el escenario para la expresión de los rasgos “humanos” del héroe: sensualidad, el ejercicio de una vida sexual, libertad para expresarse sin tapujos.

Con todo esto puedo afirmar que la historia jamás contada aún no ha sido filmada. El filme reproduce aspectos de la historia patria que quedan intactos, el primero de ellos es la centralidad de Hidalgo como motor de la Independencia; por derivación el lugar relegado de las mujeres en los eventos no solo políticos sino sociales y cotidianos, luego la falta de profundidad en los aspectos psicológicos de los personajes, los cuales cumplen funciones muy delimitadas en relación a ese centro generador de la narración que es Hidalgo. Queda todavía por explorar otros

intentos fílmicos durante el Bicentenario en los que es posible indagar en aspectos más cotidianos o en la diversidad racial, incluso en el intento por mantener un apego a la historiografía como veremos más adelante.

3.3. El Baile de San Juan o un intento de historia social en imágenes

En el marco de las celebraciones del Bicentenario de la Independencia el director Francisco Athié y su equipo de producción estrenaron *El baile de San Juan*, se trató de una co-producción entre México, Francia, Alemania y España, con financiamiento del IMCINE y de la Comisión Nacional para los Bicentenarios de la Independencia de las Repúblicas Iberoamericanas, adscrita a la Secretaría de la Presidencia de España, a través del programa Ibermedia.¹⁵⁵ Esta última fuente de financiamiento da un rasgo particular a esta película: es expresión de los lazos de cooperación entre España y México en el marco de las celebraciones. Dicha comisión según se especifica en su portal está conformada por

Los países que tienen una Comisión Nacional para el Bicentenario de la Independencia y que han expresado su voluntad formal de pertenecer al Grupo Bicentenario. El Grupo Bicentenario fue creado con ocasión de la Cumbre Iberoamericana celebrada en Chile. Y la primera reunión informal se firmó en Santiago de Chile el 5 de septiembre de 2007 por: Argentina, Ecuador, Bolivia, Chile, México y Venezuela.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Es un programa de estímulo y apoyo a la producción cinematográfica mediante la coproducción entre Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Italia, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Según su portal web: “en una Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en la Isla Margarita, en Venezuela, se aprobó la creación de Ibermedia... promueve la excelencia del cine en la comunidad, contribuye a la realización de proyectos audiovisuales dirigidos al mercado, fomenta la integración en redes de las empresas productoras para facilitar las coproducciones y ayuda a la formación continua de los profesionales de la producción y la gestión empresarial audiovisual a través de talleres, becas o seminarios, estímulo a la colaboración solidaria y a la utilización de nuevas tecnologías”. Véase: <http://www.programaibermedia.com/el-programa/>

¹⁵⁶ Comisión Nacional para la Conmemoración de los Bicentenarios de las Independencias de las Repúblicas Iberoamericanas, “Grupo Bicentenario”, en línea: <http://www.bicentenarios.gob.es/GrupoBicentenario/Paginas/GrupoBicentenario.aspx>
<http://www.bicentenarios.gob.es/GrupoBicentenario/Paginas/GrupoBicentenario.aspx>

A esta comisión se integran posteriormente Paraguay, El Salvador, España y Colombia. El objetivo principal de su creación es celebrar una memoria compartida en torno a la conformación institucional tanto de España como de los países afiliados con base en el constitucionalismo y la idea de democracia, con una visión de comunidad que comparte aspectos identitarios, históricos y políticos, desde los propósitos del presente: hacer permanente el vínculo de España con los países afiliados al grupo como parte de su política exterior,

Un mismo movimiento, germinado en un territorio ideológico común, que arraigó en la España de comienzos del XIX, y cuya celebración conmemoramos igualmente a partir del mismo año de 2008, culminando en 2012, en el bicentenario de la Constitución de Cádiz, arranque impetuoso de nuestro camino a la libertad. Doscientos años más tarde somos capaces de identificar que un mismo impulso ideológico condujo ambos fenómenos en las dos orillas del Atlántico. Somos capaces de reconocernos mutuamente cada uno en una parte sustancial de la personalidad de todos los demás. Una personalidad forjada a lo largo de un denso periodo de convivencia compleja, fortalecida en torno a lazos familiares compartidos, construida en el espacio cultural y simbólico de una misma lengua, cuya expansión internacional prueba inequívocamente su vitalidad.¹⁵⁷

No pretendo ahondar en cómo las relaciones internacionales se expresan en la realización de este filme, dado que es un terreno ajeno a la investigación y amerita la observación de la diversidad de productos que se generaron no sólo en términos visuales sino de convenios, proyectos, alianzas estratégicas, publicaciones, eventos públicos y enlaces con sectores privados en cada uno de los países que integraron el Grupo Bicentenario;¹⁵⁸ lo que sí considero pertinente es observar de pasada cómo se generó una narrativa a partir de la memoria que justificó la afiliación de España a las celebraciones de este lado del Atlántico, en este caso y muy específicamente en México, rastreable en una dimensión mínima, para el caso que nos ocupa, en un filme como *El baile de San Juan*.

¹⁵⁷ REAL DECRETO 595/2007, de 4 de mayo, por el que se crea la Comisión Nacional para la Conmemoración de los Bicentenarios de la Independencia de las Repúblicas Iberoamericanas. <http://www.bicentenarios.gob.es/Estructura/Marco/Documents/RD59520070405.pdf>

¹⁵⁸ Comisión Nacional para los Bicentenarios de la Independencia de las Repúblicas Iberoamericanas, adscrita a la Secretaría de la Presidencia de España, "Presentación de Felipe González Márquez", en: <http://www.bicentenarios.gob.es/Presentacion/Paginas/Presentacion.aspx> [consultado el 16 de abril de 2019].

En el año 2007 se aprueba en la X Conferencia Iberoamericana de Cultura, realizada en Valparaíso, la Carta Cultural Ibeoroamericana,¹⁵⁹ la cual se convierte entre otros acuerdos, en el carta de intención de los países iberoamericanos asistentes en celebrar de manera conjunta los Bicentenarios entre 2008 y 2010, específicamente se trató de un acuerdo para fortalecer las políticas culturales en el marco de la cooperación internacioal con el fin de vincular educación y cultura como ejes de cohesión social, a fin de “fortalecer una voz iberoamericana en el mundo para la construcción de una cultura de la paz y la convivencia en la diversidad y la diferencia”. En este sentido, el filme El baile de San Juan se construyen las líneas narrativas a partir de las relaciones entre algunos sujetos de las clases altas y bajas de Nueva España, su acento se coloca no en la Independencia sino en la vida virreinal durante la segunda mitad del siglo XVIII.

El filme comienza con un texto de establecimiento espacio-temporal que coloca al espectador en contexto respecto a los hechos por verse:

Es la segunda mitad del siglo XVIII.

En la ciudad de México Capital de la Nueva España, habitada por aventureros locales, pobladores nativos, esclavos africanos y europeos de toda laya. El sistema colonial de casta se ha endurecido, limitando el ascenso de criollos y mestizos.

Las crisis agrícolas provocan hambre en el pueblo.

Las costumbres de la aristocracia y el clero se han relajado.

Estamos a unos años del inicio de la Guerra de Independencia.

Lo que me llama la atención es el rasgo de actualidad y de predisposición que fija la película desde el inicio, “Estamos a unos años del inicio de la Guerra de Independencia”, tal como si los sujetos que se desenvuelven en ese medio siglo antes del siglo XIX sabían qué deparaba el futuro, y alerta además sobre el posicionamiento del espectador en presente acerca de los hechos del pasado, puesto que quien ve el filme en 2010 y en adelante, sí sabe que unos años después ocurrieron una serie de eventos que hoy reconocemos como la “independencia”. De tal modo que de entrada se espera ver qué pasaba antes de la Independencia, establecida imaginariamente como ese destino inexorable que se aspiraba alcanzar desde medio siglo antes, del mismo modo que todo lo que

¹⁵⁹ X Conferencia Iberoamericana de Cultura, “Declaración de Valparaíso”, en: <https://www.oei.es/historico/xcic.htm> [consultado el 16 de abril de 2019].

veamos a continuación será visto como un terreno de necesidad que tensionaba por la aparición del horizonte independentista.

El historiador José María Caparrós Lera es bastante específico sobre la operación de reconstrucción temporal del cine, al afirmar que “los filmes son un testimonio de la sociedad, de ayer y hoy. Así, cuando evocan el pasado lo hacen desde el presente. Y cuando retratan el presente, al poco tiempo se transforman en pasado”.¹⁶⁰ De tal modo que en la memoria histórica se sigue reafirmando que todo pasado anterior a la Independencia pulsaba por su consumación. Es una operación tramposa no sólo por su divergencia planteada desde la investigación histórica acerca de esta afirmación recurrente en el cine histórico, sino por la expectativa que implanta: reafirmación de que el pasado fue así y de que no hay razones para ir en su contra, eso por supuesto no solo arrastra los hechos históricos sino también a los personajes a la creencia de que las cosas no fueron distintas a como son contadas en estos relatos. Veremos entonces, cómo los hechos y los personajes son mostrados en ese marco de validación que es la mirada al pasado virreinal en imágenes fílmicas.

La película tiene como eje narrativo principal la historia de amor de una pareja de jóvenes blancos, Victoria y Giovanni, cuya relación se fractura a raíz de una disputa entre el padre de Giovanni, director de una compañía de teatro, Gerónimo Maranni y el Marqués de La Villa, padre de Victoria, quien ordena que se revisen las actas de bautismo de los miembros de la compañía de Maranni; se descubre que Giovanni es hijo de una india, Guadalupe Tepozteca, y su padre. En torno a esta línea narrativa se desarrollan las de la Virreina que no logra embarazarse dado que el Virrey padece algún tipo de disfuncionalidad reproductiva y la de los miembros de la corte que tratan de evadir los rastros de su vinculación con los Maranni, en la persecución que el tribunal de la Inquisición ejecuta contra Giovanni por herejía.

¹⁶⁰ CAPARRÓS, El pasado, p. 8.

Uno de los aspectos interesantes de este filme es su renuncia a las figuras heroicas, lo cual permite la aparición de una diversidad de personajes femeninos y masculinos que se relacionan entre sí, éstos crean un tejido dramático y narrativo que se propone como representación de parte de la sociedad virreinal. También permite que la mirada sobre el pasado sea un poco más compleja dado que Athié busca rearmar una posible imagen sobre el pasado de la Nueva España como un tejido de relaciones motivadas por intereses personales según el lugar que se ocupa en la jerarquía social a partir de situaciones cotidianas.

La motivación de Athié no es fortuita, la Carta Cultural Iberoamericana es muy clara en cuanto al papel que el programa de financiamiento *Ibermedia* juega en “la construcción de un espacio cultural iberoamericano”, como parte del objetivo principal de la Declaración de Valparaíso:

Fomentar y promover políticas culturales públicas que contribuyan a potenciar la cohesión social, tales como: la democratización del acceso a los bienes y servicios culturales y la ampliación del acceso a los medios de expresión; la recuperación del espacio público para la vida cultural de la sociedad, el fomento del diálogo ciudadano que exprese la diversidad cultural y el reconocimiento en cada sociedad de las diversas identidades culturales, entre las diferencias de opciones religiosas, y el facilitar el que cada grupo identitario se reconozca y pueda ejercer su calidad ciudadana, con iguales derechos y obligaciones, y generen pertenencia a un proyecto común.¹⁶¹

Al ser el único filme de los exhibidos en el Bicentenario que recibió financiamiento directo de la Comisión Nacional para los Bicentenarios de la Independencia de las Repúblicas Iberoamericanas no resulta desatinado considerar su apego a los principios y propósitos que promueve la fuente de financiamiento, así como la decisión de contratar talento no solo mexicano sino español, haitiano y francés. Para Athié la diversidad se inscribe en el mestizaje, ante el cual plantea además que debe ser reconocido y aceptado: “hay una lucha abierta por la herencia, a ver quién se queda con el legado histórico: si somos más

¹⁶¹ X Conferencia Iberoamericana de Cultura, “Declaración de Valparaíso”, en: <https://www.oei.es/historico/xcic.htm> [consultado el 17 de abril de 2019].

españoles o somos más indígenas; cuando en realidad deberíamos tener la responsabilidad de reconocernos como mestizos”.¹⁶²

Entonces, ¿cómo se plantea este reconocimiento del mestizaje en el filme de Francisco Athié?, ¿cómo además se elabora esa madeja social que él necesita proponer para comenzar a “aceptar que nuestras raíces son múltiples”?, ¿cómo se inscriben las mujeres en los eventos que recrea y en esa multiplicidad?

A diferencia de los otros filmes analizados en este es posible ver una interacción entre algunas mujeres de la corte virreinal representadas a través de cuatro personajes: Victoria, joven protagonista, hija los Marqueses de La Villa y enamorada de Giovanni Maranni. María Fe, mujer negra y esclava al servicio de Victoria. Marquesa de la Villa, madre de Victoria y amiga íntima de la Virreina. Virreina, mujer de origen francés esposa del Virrey. Estas cuatro mujeres mantienen un red de comunicación entre ellas y con los demás personajes que permiten observar la construcción de las relaciones en la corte. Sin embargo, hay un quinto personaje femenino que se encuentra totalmente desvinculado de la red de la corte: Guadalupe, india madre de Giovanni. Personaje femenino que forma parte de una dimensión más ligada a lo místico y completamente separada de toda posible conexión con el resto de los personajes femeninos, como veremos más adelante.

Comencemos con el tratamiento que se hace de Victoria de La Villa, el cual es muy escueto. Las acciones de este personaje se restringen a su relación con Giovanni, los encuentros a escondidas, las escapadas de éste a su habitación, la promesa de amor, el embarazo y el quiebre de la relación y de su lugar en la corte tras el descubrimiento de que él es mestizo. Es un personaje remitido a gestos en los que asiente o niega lo que hará o lo que desea. Cuando hay diálogos son para pedirle a Giovanni la promesa de amor eterno, para preguntarle si es verdad que es mestizo o para decir que está embarazada. Por el contrario, su cuerpo desnudo

¹⁶² VEGA ZARAGOZA, “Ya éramos un país”, p. 40.

es expuesto tantas veces como es posible, es como si el cuerpo desnudo de una mujer fuera suficiente para justificar su presencia en el espacio: lo vemos antes y durante sus encuentros sexuales con Giovanni, se muestra como objeto de contemplación ante la cámara, muy cuidado e iluminado destacado en relación a los otros personajes masculinos, ellos aparecen vestidos e iluminados entre claroscuros y el de ella es completamente claro, sin sombras o medios tonos, se expone completamente para ser visto. La composición psicológica y sus recorridos están negados para este personaje, es una especie de doncella que posa ante las cámaras para deleite visual de quien mira, ya sea Giovanni o el Virrey, o los espectadores.

En el caso de Fe María, hay otra dimensión de las acciones atribuidas, es una mensajera entre los amantes, pero también es la intermediaria entre lo oculto y lo visible. Ella se encarga de “los remedios de la espiritualidad” a través de sus cantos y bailes de invocación a San Gonzalo. Ella guía las ceremonias de curación, esto la liga con aquellos personajes que padecen alguna enfermedad; es la encargada de cantarle y bailarle al santo, así se le encargan la llaga en la pierna del obispo, la infertilidad de los Virreyes, el aborto de Victoria. A través de ella y de su hijo Jacinto, se abre un espacio para los afrodescendientes pero desde el estereotipo recurrente en el cine latinoamericano, como encargados de labores casi ilícitas u ocultas, antes los ojos de todos son sirvientes, en los recodos traseros de la casa son brujos e invocadores. Cuestiones que ocurren a través del baile sensual y la entrega catártica a través de la música. Así los cuerpos afrodescendientes se contonean y se retuercen ante las cámaras llenos de lubricidad, no importa si es para entrar en contacto con la muerte como en el caso del baile de Jacinto, durante el ritual para el aborto de Victoria, como si lo es para entrar en contacto con la vida y la procreación, caso del baile de Fe María, que baila semidesnuda para ayudar al Virrey con su disfunción sexual. La cuestión en concreto es que los negros según este filme reducen sus acciones al baile y la practica de la brujería. Aún así, su presencia muestra un relajamiento en la estratificación social, en esos espacios secretos el obispo, las mujeres de alta

sociedad, negros, indios y pobres se encuentran a escondidas. Lo llamativo es que este relajamiento no se abre a Giovanni, que pasa de blanco a mestizo en muy poco tiempo y ese se convierte en su castigo.

En relación a la Marquesa de la Villa y la Virreina, estos personajes crean una dupla, son las mujeres adultas que hablan sobre el matrimonio y cómo tratar al marido. Orientan acerca de cómo manejarse con el mundo masculino. Sus encuentros ocurren en la intimidad de las habitaciones, allí se dan las charlas acerca de sus problemas y se dan consejo entre ambas, sin embargo sus conversaciones giran en torno a los hombres, las cosas que hacen y las que dicen. Sus diálogos no aluden a otro tipo de aspecto de sus vidas, más que a las cosas que viven con sus parejas masculinas:

MARQUESA DE LA VILLA

Mi pobre hija, soñaba viajar por Europa con su bailarín. Perdóneme su excelencia por contarle mis problemas, agradecería vuestro consejo.

VIRREINA

Os comprendo. En estas tierras los prejuicios nublan la razón.

MARQUESA DE LA VILLA

... de hombres como mi marido...

VIRREINA

...de muchos más. En mi país el consejo de las mujeres surge en las alcobas.

Los cursos narrativos de Victoria, la Marquesa de la Villa y la Virreina giran en torno a ser esposas y madres, Victoria trata de resolver serlo con Giovanni, aunque este no puede asumir el rol de padre y marido dado que ha enloquecido tras saber que es mestizo. La Marquesa de la Villa lo ha logrado tras enfrentarse en la juventud a su padre por el origen humilde del ahora prejuicioso Marqués. La Virreina vive la frustración de no poder engendrar hijos.

En relación a Guadalupe, ella se encuentra totalmente aislada del mundo de Giovanni, apenas se observa un breve encuentro entre ella y Jerónimo Maranni, el trato de él hacia ella es hostil y no dura mucho más de unos escasos segundos. La presencia de Guadalupe cobra relevancia cuando Giovanni se sabe

mestizo y huye tras intentar matar a El Bicho, criollo que lo ha puesto en evidencia. Jerónimo decide entregarlo a Guadalupe quién se lo lleva a escondidas lejos de la ciudad. Allí lo cuida y trata de sanarlo. No es muy claro si Giovanni enloquece o se encuentra en un estado digamos extático, pues sus diálogos giran en torno a lo que ha descubierto con su madre de forma repetitiva y no logra articular ningún forma de conversación o diálogo fuera de estas palabras que repite una y otra vez hasta su muerte: "Mi mamá me enseñó que todo es dos, desde ante de la creación. San Gonzalo es Xochipilli. Mi madre sufrió por mí, mi padre me abandonó. Todo es dos". Guadalupe se constituye como una madre salvadora pero también como el tránsito místico y sincrético entre lo prehispánico y lo católico. Ella se lleva a su hijo a transitar por la herencia mexicana a través de rituales, danza y ceremonias. Es una madre dadora, de ahí que también ocupe un lugar entre la colectividad que habita las afueras de la corte, reparte comida, cuida a algunos enfermos, regala lo que le da Jerónimo a los mendigos. No se queda con nada, todo lo da. Así se convierte en la expresión del amor maternal e incondicional. Por otro lado, además de las acciones de Guadalupe, la presencia de los indígenas es prácticamente decorativa, hay un solo indígena en la corte encargado de los rituales junto a María Fe. Nunca habla, reparte algunos potajes durante los rituales de curación o coloca en la estatua de San Gonzalo el corazón de un ave. Fuera de eso, no tiene otra participación.

En relación al mestizo en este filme, nuevamente aparece como una figura derrotada. Giovanni se convierte en un paria solo porque se descubre en un teatro que no es blanco. El recorrido de este personaje es casi absurdo, pues se implanta la idea de que las castas funcionaban con tal rigidez que una persona podía caer en la desgracia al ser expuesta por cualquiera y que no había instancia antes la cual fuera posible validar o invalidar el origen de una persona. El rumor es el único medio de validación en la estructura social según el filme. Por otro, lado al encontrarse con su raíz indígena queda completamente vaciado de capacidad racional, se vuelve un ser aturdido que luego recibe el castigo de la Inquisición por herejía, finalmente es sancionado en un tablado que es más una crucifixión. En

este punto la confusión es el signo de la película, no hay símbolos claros en torno al tiempo representado. Las deficiencias del guión son también las de la investigación histórica, hecha por el mismo Athié. Aún así es rescatable el intento de hacer una película sin héroes históricos, sin hitos, sin conflictos políticos, sino desde algunos aspectos cotidianos de la vida de una sociedad.

A diferencia de los otros filmes analizados en este el tejido social se encuentra hilado por la presencia de las mujeres, ellas juntan los momentos y los espacios para articular un telar más amplio sobre el pasado que busca plantear Athié, lo cuál no implica que sea una película que refleje los espacios y acciones que ocuparon y realizaron las mujeres en este período. Ciertamente en algunos aspectos se retira un poco de las formas en que otras películas mexicanas representan el pasado, en este caso se ocupa específicamente del virreinal tema escasísimamente abordado por el cine nacional, cuestión que es novedosa en la filmografía mexicana. Tocaré esperar nuevos y mejorados esfuerzos por un cine de este corte.

Capítulo IV

Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia: las mujeres en el cine histórico

4.1. Los principios pedagógicos

Encontrar lugar para el género en las aulas es uno de los principios orientadores del trabajo que adelanto en los talleres de análisis fílmico con perspectiva de género. En ese sentido, quienes asisten a los talleres son el centro del “proceso de desaprendizaje” de las formas en que hemos sido formadas y formados para recibir imágenes y a través de ellas información, saberes, ideas. Se trata de situarnos frente al cine desde la sospecha, es decir, quitando toda inocencia e inocuidad a las imágenes que vemos y poniéndole nombre y rostro al aparato de producción que se encuentra oculto detrás de su creación. Esto es posible en tres sentidos: a. Hacer accesible y compartible el entramado del lenguaje cinematográfico mediante una guía de preguntas que orienten la mirada y la atención de los y las espectadoras, de modo que puedan ser analistas de aquello que ven. B. Situar, a través de este análisis, las imágenes en el tiempo y el espacio, lo que implica traer a lo visible no solo la realidad socio-cultural que sirve de contexto a cada película, así como poner rostro y nombre a los agentes detrás de cada producción. C. Indagar en la ideología de género imperante para el momento en que se produjo cada película, lo cuál permitirá observar cómo son reforzadas viejas demandas sobre ser mujer o ser hombre y cómo son insertadas otras que no habíamos advertido.

Parto de la propuesta de que el sentir tenga un lugar en el aula, me aventuro a llevar esta propuesta a una escala pedagógica en la que los participantes aprendan a dar un justo lugar a lo que experimentan emocionalmente, a lo que piensan e interpretan mientras acuden al acto colectivo de ver una película, ya sea en una sala acondicionada o en ese acto mágico de

convertir un aula de clases en una salita de cine. Es decir, no hay análisis fílmico posible sin la cercanía primera a la que convoca el cine, que es sensible y estética, y luego la posterior toma de distancia. En este punto rescato la propuesta de las feministas sobre “Lo personal es político”, porque los actos de contemplación en el cine no están desvinculados del sostenimiento de las asimetrías y el supuesto escape de la realidad a través del cine es una trampa que nos lleva a coleccionar, sin darnos cuenta, las formas en que esas asimetrías perviven. Lo personal se hace político en la medida en que ponemos la atención en cómo el acto de mirar responde a un entrenamiento, pero también a una manera en que se nos ha condicionado para hacerlo: comenzando por la estructura que sigue el cine comercial, que es el que nos ocupa, bajo la categoría de histórico. Se trata de una pedagogía del desaprendizaje en el que la sospecha no deje ninguna imagen, ningún recurso visual, ningún sonido sin escrutinio. Esta sospecha de la que hablo se expresa en tres direcciones:

4.1.1. La mirada de género como lugar de interpelación del cine y de la ideología de género

Otorgar un lugar a la sensibilidad se me hace necesario en este proyecto de desaprendizaje, puesto que las relaciones que tejemos con el cine son ante todo sensoriales y emotivas. Todo proceso de vinculación con una historia en la pantalla toca nuestras fibras más sensibles, pero la forma en que suele analizarse se remite estrictamente a lo que dice la película y no a lo que de ella tiene que decir quien la está viendo. Se trata de describir nuestra propia vivencia, cómo nuestra historia personal, nuestras ideas y creencias, el rechazo o empatía en relación a lo que vemos juegan un papel como actos de significación a la hora de posicionarnos frente a una película.

Luego cómo poner nombre a los actos de vinculación que establecemos permanentemente con la pantalla, y poder establecer una diferencia en las formas cómo las mujeres somos solicitadas por las imágenes y cómo lo son los hombres. Esto abre la puerta para que la mirada de género se plantee como un principio

orientador, poder identificar cómo se construye, refuerza y normalizan las asimetrías entre hombres y mujeres en la pantalla, y cómo ese proceso repercute en lo que vivencian quienes acuden al ritual espectadorial. Luego, en una escala más amplia cómo el condicionamiento de las formas de ver se vuelve vehículo de ideas, interpretaciones, información que refuerza el género como mandato sobre mujeres y hombres. Se trata de dismantelar los mecanismos por medio de los cuales el cine normaliza las asimetrías, a partir de un grupo de preguntas en las que la relación género-cine-sociedad sea centro de atención, y que de entrada serán las siguientes:

- ¿Cómo se representan las mujeres en el cine histórico?
- ¿Qué aspectos contextuales e historiográficos se debe considerar en este análisis?
- ¿Cuánta visibilidad tienen en el cine histórico las mujeres?
- ¿Por qué, cómo y cuándo fueron visibilizadas y/o en qué casos se visibilizan y en cuáles no?, ¿en qué contexto ocurre la visibilización o invisibilización?
- ¿Cuáles son las imágenes de las mujeres aceptadas y rechazadas en el cine histórico?
- ¿Cómo dialogan con las imágenes de las mujeres con las imágenes aceptadas y rechazadas de los hombres?

4.1.2. El cine como terreno de enseñanza de una historia reproductora de asimetrías que debe ser deconstruida

Se trata de situar las imágenes en un terreno político, es decir, como portadoras de sentido elaboradas desde visiones institucionales que responden también a políticas sobre el pasado y que éstas se ajustan a las dinámicas de producción de sentido en presente. Por lo que es necesario partir de la idea de que el cine histórico es un generador de conocimiento sobre el pasado, entendido como una versión o reinterpretación que puede posibilitar nuevas formas de

compresión acerca de ese pasado o bien establecer y/o reforzar creencias acerca del mismo. Lo cual amerita una lectura distanciada en la que el placer estético sea sucedido por una mirada crítica que permita hacer conciencia de que el filme histórico es también producto de un entramado ideológico, simbólico y semántico, a través del cual circulan visiones sesgadas, parcializadas o prejuiciadas sobre los hechos, los sujetos y los lugares representados. Del mismo modo ese discurso responde no al tiempo pretérito que representan sino a los usos que se hacen del pasado en el tiempo en el que se produce determinada versión sobre la historia. El punto de partida consiste en observar el momento de realización del filme en contraste con la versión del pasado que se elabora, así como enfocar la mirada en las mujeres y los hombres como personajes en las películas y observar “¿cómo son las mujeres en el film?, ¿protagonistas o parte del ambiente?, ¿cómo se relacionan entre ellas y entre ellas y los varones?. ¿Cómo vivieron las mujeres los procesos históricos que se narran?, ¿qué imágenes masculinas se muestran y con qué atributos?, ¿qué relaciones se establecen entre ambos?, ¿cómo se desenvuelven las mujeres en diferentes tiempos y espacios? ¿Quién narra la historia y cómo ésta es narrada en relación con las mujeres?”.¹⁶³

4.1.3. Situar el género en el aula, enseñar la historia desde el género

Enseñar desde una mirada de género implica que los profesores y maestros establezcan una conexión sensible con los problemas que subyacen en las formas cómo aprendemos y enseñamos la historia. En el caso de los talleres de análisis fílmico el cine se convierte en el texto de lectura donde se aprende de formas diversas a establecer relaciones asimétricas entre mujeres y hombres, con el correlato del pasado como justificativo de un “siempre ha sido así”. El planteamiento que hago es permitirnos sentir y expresar en el aula ese sentimiento que despiertan las películas, en el caso que nos ocupa, son filmes que

¹⁶³ Fernandez, Marisa y Mendez, Laura, “Historia enseñada, cine y mujeres: una tríada a debate”. Aljaba, vol.13, 2009, <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso> [Consulta: 10 de diciembre de 2017]

además tocan otras fibras como las del sentimiento de fidelidad con lo mexicano, la conexión emotiva con lo patrio, el sentimiento de deuda con los héroes del pasado, etc. Necesariamente el género juega un papel vital en las atribuciones morales, políticas y sociales determinadas para hombres y mujeres de forma diferenciada y cuyo refuerzo tiene sus efectos en presente, en la vida de las personas. De allí que el acto de analizar una película ocurra en colectivo, que cada persona escuche la vivencia de los otros, socialice y ponga en diálogo la propia. Entonces: ¿Qué siento cuando veo determinadas imágenes? ¿Por qué me enoja o me es indiferente el tratamiento que se hace sobre los personajes? ¿Qué pasa cuando ponemos en contraste lo que se ve en la película con la investigación histórica sobre el mismo período o tema? ¿Por qué hay una diferencia entre la historia en imágenes y la literatura histórica? ¿Qué hago en el aula con el desfase entre la historia patria y la historia profesional?, ¿Cómo me siento frente a ese desfase y cómo puedo resolverlo? Son preguntas cruciales a la hora de trazar una guía de indagación sobre el cruce entre género, cine y nación.

Estos principios son la hoja de ruta que han guiado mi quehacer en los talleres, son resultado de la experiencia misma en el aula, responden a las dinámicas que he ido observando, por ejemplo, la distancia que genera el lenguaje teórico en algunos textos no solo de cine, sino de historia y feminismo se hizo estrecha a la hora de conectar con la vivencia cercana de los participantes, conectando con su cultura cinematográfica, con los referentes que traen de la televisión, usando ejemplos de su vida cotidiana, poniendo en palabras sencillas términos complejos como patriarcado, sistema sexo-género, tecnología de género, género, historicidad, presentismo, conciencia histórica, etc. También la vinculación con sus experiencias de vida, con las formas en que se relacionan con otros sujetos y las anécdotas que les permiten asir su experiencia en función de cómo hemos sido formados a partir del género.

4.2. La propuesta didáctica, aplicación y evaluación

Realicé la aplicación de mi propuesta didáctica en dos instituciones universitarias en La Paz, Baja California Sur¹⁶⁴: la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Antes de describir a los grupos y extenderme en la aplicación y resultados, considero necesario explicar brevemente el contexto de La Paz para el momento en el que impartí los talleres.

La estancia de investigación que me permitió trasladarme a la península tuvo su tiempo en el mes de junio de 2019, para ese momento la comunidad LGBTTTIQ bajacaliforniana junto a los grupos feministas de la región se encontraban impulsando la reforma al Código Civil del estado, en pro de la aprobación del matrimonio igualitario, al mismo tiempo se encontraban en preparativos de la Marcha del Orgullo Gay y de las acciones para impulsar la legalización del aborto. Esto había generado un clima propicio para hablar de asuntos de género por parte de quienes asistieron a los talleres pero también removía el ambiente en las calles de la ciudad, todo el mundo esperaba la respuesta del Congreso luego de que en Oaxaca se aprobara la reforma, pero en Veracruz no se ingresara al orden del día en el Congreso, Zacatecas lo dejara en pausa y Sinaloa lo negara.¹⁶⁵

Finalmente, el 27 de junio el Congreso del Estado aprobó, con catorce votos a favor, cinco votos en contra y una abstención, la reforma que da legalidad al matrimonio igualitario.¹⁶⁶ El Proyecto de Decreto consistió en la modificación de

¹⁶⁴ La Paz es la capital del estado de Baja California Sur, es un municipio con una extensión de 20,275 km², el censo del año 2105 reporta una población de 244, 219, es el segundo estado menos poblado del país.

¹⁶⁵ El Sol de México, “Entre apertura y resistencia se debate el matrimonio igualitario”, en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/entre-apertura-y-resistencias-se-debate-legalizacion-del-matrimonio-igualitario-3822424.html>

¹⁶⁶ El Sol de México, “baja California Sur da el sí al matrimonio igualitario”, en: <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/baja-california-sur-da-el-si-al-matrimonio-igualitario-lgbt-gay-3824351.html>. Baja California Sur Noticias, “Histórico: Congreso aprueba los matrimonios gays en Baja California Sur”, en: <https://www.bcsnoticias.mx/historico-congreso-aprueba-los-matrimonios-gays-en-baja-california-sur/>. La Jornada, “Aprueban matrimonio igualitario

la redacción del artículo 150 que pasó de acreditar que “El matrimonio es la unión legítima de un solo hombre y una sola mujer, con el propósito expreso de integrar una familia mediante la cohabitación doméstica y sexual, el respeto y protección recíprocos, así como la eventual perpetuación de la especie”¹⁶⁷ a “El Matrimonio es la unión libre de dos personas para realizar la comunidad de vida, en donde ambos se procuran respeto, igualdad y ayuda mutua, mediante la cohabitación doméstica y sexual. Debe celebrarse ante el Oficial del Registro Civil y con las formalidades que estipule el presente código”.¹⁶⁸

Esta modificación representó un triunfo para los grupos organizados e individualidades que viven la diversidad sexual y sus aliados, así como el amparo de sus elecciones bajo los Derechos Humanos y el marco jurídico local. El lema de las feministas “lo personal, es político” se expresó plenamente en dar legalidad a la unión entre personas del mismo sexo o de sexualidades diversas, sustrayéndolo del ámbito de la elección individual y llevándolo a la arena pública.

El 30 de junio se realizó la Marcha del Orgullo Gay, en la que el motivo de celebración fue la diversidad y el logro de la reforma que da marco jurídico al matrimonio igualitario. Allí coincidí con algunos profesores y estudiantes que estuvieron presentes en los talleres que impartí, entre ellas Alejandra, una profesora transgénero de telebachillerato, que encabezaba la marcha junto a su pareja también transgénero. En una ciudad y comunidad pequeñas estas acciones repercuten un gran impacto en la vida común, del mismo modo que movilizan a gran parte de su población. A la marcha asistieron unas 400 personas, según reportó la prensa local, conformadas por los diversos colectivos que representan a la Comunidad Lésbico Gay en Baja California Sur, entre ellos La Paz es

en Baja California Sur”, en: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2019/06/27/aprueban-matrimonio-igualitario-en-baja-california-sur-5317.html>

¹⁶⁷ Congreso de Baja California Sur, Código Civil para el Estado Libre y Soberano de Baja California Sur, en: <http://contraloria.bcs.gob.mx/wp-content/uploads/Codigo-Civil-del-Estado-de-Baja-California-Sur.pdf>

¹⁶⁸ Congreso de Baja California Sur, Código Civil para el Estado Libre y Soberano de Baja California Sur, en: <https://www.cbcs.gob.mx/index.php/cmply/1485-codigo-civil-bcs>

Diversa.¹⁶⁹ Esta pequeña capital fue el centro de visibilidad de la comunidad diversa convirtiéndolo en el número 19 en materia de matrimonio igualitario en el país.

También tuve la oportunidad de coincidir con algunas de las colectivas feministas, entre ellas La Alhuata Feminista, que además de organizar algunas actividades de formación teórica y debate también convocaba a otras acciones relacionadas con la despenalización del aborto. Este tema cohesiona hoy a varios colectivos en la COALICIÓN SUDCALIFORNIANA POR LA DEFENSA DEL ESTADO LAICO conformada por Colectiva TÚ DECIDES BCS, Colectivo PIES, CABEZA Y CORAZÓN, Colectivo de DERECHOS HUMANOS Y MOVILIDAD ACTIVA, Colectivo LA PAZ ES DIVERSA, CODISEX LOS CABOS, Colectivo MASCULINIDADES AUTORREFLEXIVAS MAR, Colectiva LA ALHUATA FEMINISTA, CENTRO MUJERES A. C. Su demanda prioritaria consiste en evitar que se haga una reforma al artículo 9° de la Constitución Política Del Estado Libre y Soberano De Baja California Sur, cuya redacción conlleva a la criminalización de la interrupción del embarazo. Dejo en palabras de la coalición la explicación del panorama en Baja California Sur, a través de una carta enviada y leída ante el Congreso del Estado el 10 de septiembre de 2019, la cual copio en su integridad en razón de la necesidad de mostrar cómo cada minoría avanza su propia lucha en contra de una violencia que pervive en las estructuras de la sociedad y que sus instituciones perpetúan:

C. DIP. DANIELA VIVIANA RUBIO AVILÉS PRESIDENTA DE LA MESA DIRECTIVA DEL SEGUNDO PERÍODO ORDINARIO DE SESIONES DEL PRIMER AÑO DE EJERCICIO CONSTITUCIONAL DE LA XV LEGISLATURA AL HONORABLE CONGRESO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA SUR PRESENTE

Ante la presentación de la iniciativa con proyecto de DECRETO de adicionar dos párrafos al artículo 9° de la Constitución Política Del Estado Libre Y Soberano De Baja California Sur, acudimos al pleno de esta Soberanía a presentar nuestra PROTESTA solicitando de la manera más atenta que este

¹⁶⁹ Diario El Independiente, "Marcha Gay de La Paz festeja el matrimonio igualitario, en: <https://www.diarioelindependiente.mx/2019/06/marcha-gay-de-la-paz-festeja-matrimonio-igualitario>

escrito sea leído en el pleno del H. CONGRESO durante la sesión del día MARTES 10 DE SEPTIEMBRE del año en curso.

Los párrafos que se propone adicionar al artículo 9o. de la Constitución de Baja California Sur, a saber: “el Estado protegerá y garantizará el derecho a la vida. Todo ser humano desde el momento de la concepción entra bajo la protección de la Ley, se le reputa como nacido para todos los efectos legales hasta su muerte natural” violan no solo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sino también tratados internacionales concernientes a los derechos humanos, de los cuales el Estado Mexicano es signatario y que por la reforma constitucional de 2011, los poderes gubernamentales federal, estatal y municipales están obligados a cumplir.

Por nombrar algunos, los tratados internacionales firmados y ratificados por México son la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW); la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (Belém do Pará); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo (1994), la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y la Declaración y Guías Técnicas de la Organización Mundial de la Salud.

Además, en México es sabido que la mayoría de las interrupciones de los embarazos son debido a que las mujeres han sufrido embarazos forzados por violación sexual, ya sea por individuos allegados a sus familias, por extraños y hasta por sus propias parejas. En el país las mujeres de 15 años y más que declararon haber sufrido violencia sexual en 2016 eran el 41.3 % y 9.4% de ellas afirmaba haber sufrido violencia sexual durante la infancia. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en nuestro país 77 de cada 1000 adolescentes entre 15 y 19 años son madres, enfrentándose en la mayoría de los casos a serias dificultades para la sobrevivencia. En 2017 diariamente se registraron 2 nacimientos cuyas madres tenían entre 10 y 11 años de edad y cuyos perpetradores sexuales fueron hombres mayores de 18 años.

Según cifras oficiales, el aborto representa la cuarta causa de muerte de las mujeres mexicanas en edad reproductiva y 7 mujeres por cada 1,000 se hospitalizan cada año por razones ligadas al aborto.

Baja California Sur es uno de los estados con mayor porcentaje proporcional de mujeres víctimas de violencia sexual. Entre 20% y 27.4% de las mujeres han sufrido abuso sexual en algún momento de su vida.

Ninguna mujer en edad reproductiva está libre del riesgo de un embarazo forzado o no-deseado. Ninguna niña o adolescente debe ser forzada a la maternidad, para la cual no están preparadas ni física ni emocional ni socioeconómicamente.

Los párrafos que se pretenden malamente adicionar a nuestra constitución estatal lo que buscan en realidad es criminalizar a las mujeres que han interrumpido su embarazo. Esto no solo viola el derecho a la salud de las mujeres en Baja California Sur sino que no resuelve la prevalencia de abortos. La criminalización por interrupción del embarazo orilla a las mujeres a practicarlos en circunstancias clandestinas e insalubres, generándose situaciones de tremendo peligro tanto para su salud y vida personal como para la sociedad en su conjunto.

Adicionalmente la pretendida reforma a la constitución estatal avasalla los derechos humanos de las mujeres y las niñas, a saber:

- . - Derecho a la dignidad de la persona
- . - Derecho a la vida privada
- . - Derecho a la integridad personal
- . - Derechos sexuales y reproductivos
- . - Derecho al libre desarrollo de la personalidad y plan de vida
- . - Derecho a la protección de la salud
- . - Derecho a decidir sobre el número y espaciamiento de los hijos.
- .

La propuesta de reforma es a todas luces retrógrada y regresiva, viola por tanto los principios constitucionales nacionales del artículo 1o. pro-persona y sobre progresividad de derechos, lo cual implica tanto gradualidad como progreso en la garantía de los derechos humanos de las mujeres.

Por lo anteriormente expuesto y sabedores de que nuestros representantes deben estar apegados al estado de derecho demandamos que no se apruebe la pretendida reforma al artículo 9o. de la Constitución Estatal presentada por las diputadas Perla Guadalupe Flores Leyva, Lorenia Lineth Montaña Ruiz y el diputado Rigoberto Murillo Aguilar.

Se extiende el presente en la ciudad de La Paz, Baja California Sur, a 9 de Septiembre de 2019. A T E N T A M E N T E, COALICIÓN SUDCALIFORNIANA POR LA DEFENSA DEL ESTADO LAICO Colectiva TÚ DECIDES BCS, Colectivo PIES, CABEZA Y CORAZÓN, Colectivo de DERECHOS HUMANOS Y MOVILIDAD ACTIVA, Colectivo LA PAZ ES DIVERSA; CODISEX LOS CABOS; Colectivo MASCULINIDADES AUTORREFLEXIVAS MAR, Colectiva LA ALHUATA FEMINISTA, CENTRO MUJERES A. C. Responsable del presente escrito: Lic. Arely Eunice López Lozano.

Este fue el contexto en el que se realizó el taller, en medio del movimiento provocado por el activismo diverso en la península de Baja California Sur, es necesario afirmar que no se trata de aislar la disposición de los participantes a este ambiente digamos coyuntural sino al estado de conciencia y al proceso de búsqueda de equidad y justicia por parte de individualidades y colectividades en la región a lo largo del tiempo.

En tal sentido, es importante considerar un panorama más amplio de las políticas públicas y realidades en torno a la violencia de género en Baja California Sur. La entidad encargada de la aplicación y consultoría sobre políticas públicas vinculadas a las mujeres es el Instituto Sudcaliforniano de la Mujer (Ismujer). Según el Diagnóstico de las Políticas sociales y la transversalidad con perspectiva

de género en Baja California Sur¹⁷⁰ más reciente, publicado en 2012, las principales dificultades para la aplicación de políticas vinculadas al género tienen que ver con la ausencia de presupuesto para el funcionamiento de los programas, la brecha entre la sensibilidad de los funcionarios y los contenidos vinculados a la perspectiva de género y la falta de armonización legislativa que permita incorporar la perspectiva de género y los derechos humanos de las mujeres a los marcos jurídicos y sus reglamentos. En este sentido la transversalidad de la perspectiva de género no se aplica y tampoco genera políticas públicas que permitan a las mujeres ocupar un lugar digno en la trama social.

Por otro lado, en Baja California Sur el feminicidio fue tipificado como delito autónomo en 2018, pero el actual gobernador de Baja California Sur, Carlos Mendoza Davis reporta ante el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) que en ese estado no hay feminicidios. La organización civil Causa en Común y la investigadora de la UABCS Lorella Castorena han denunciado que las autoridades se niegan a investigar los crímenes contra las mujeres bajo la perspectiva de género, que ocultan las cifras a un grado absurdo aún cuando hay asesinatos de mujeres en la entidad, la investigadora afirma que “Nada más en 2018, por ponerte un ejemplo, hubo 19 casos de homicidios dolosos contra mujeres, de los cuales el procurador nunca mencionó la palabra feminicidio. Por ello esta entidad no aparece en el mapa del Secretariado”.¹⁷¹ La cuestión es que esta ausencia de voluntad política repercute no sólo en los modos de operar desde la Procuraduría General de Justicia del Estado de Baja California Sur (PGJEBCS) del estado sino también a la hora de contabilizar y visibilizar los crímenes por razones de género en contra de las mujeres.

¹⁷⁰ Calvillo Velasco, Solís Barceló, “Diagnóstico de las Políticas sociales y la transversalidad con perspectiva de género en Baja California Sur”, pp. 159-165.

¹⁷¹ Sánchez, “BCS ‘abate’ feminicidios... porque omite registrarlos”, <https://www.razon.com.mx/mexico/bcs-abate-feminicidios-porque-omite-registrarlos/>

En este panorama la realidad de Baja California Sur es dramático, puesto que el marco institucional que debería dar protección y resguardo a las víctimas no se aplica y la percepción que las autoridades tienen acerca de la importancia de atender los crímenes y delitos desde una perspectiva de género se impone de tal manera sobre el marco legal y el estado de derecho que es imposible conocer el estado real de las cosas en materia de género en la entidad. Es la acción de la ciudadanía a través de sus las denuncias y las acciones que realizan las agrupaciones, colectivos, individualidades y asociaciones civiles que se puede intentar hacer una reconstrucción cuantitativa de la violencia contra las mujeres en territorio sudcaliforniano.

4.2.1 El taller de análisis fílmico con perspectiva de género: propuesta didáctica

El taller tuvo por objetivo que los participantes aprendieran algunos aspectos básicos del análisis fílmico con perspectiva de género y sobre todo su aplicabilidad en entornos escolares. Esperaba sensibilizar a profesores de historia en la comprensión y reflexión sobre las representaciones de género en el cine histórico. También me propuse animarlos a identificar como se construye la imagen de las mujeres en el cine que habla sobre el pasado independentista mexicano; y aún más, tenía el ferviente deseo de motivar en ellos la deconstrucción del papel asignado a las mujeres en los hechos que dan inicio a la constitución de la nación mexicana.

El taller estaba dirigido a profesores de preparatoria que dictaran clases de Ciencias Sociales, sin embargo, fue necesario ampliar la convocatoria a quien deseara asistir, dado que la maestría que acogía la propuesta sólo tenía programada la convocatoria de forma selectiva y obligatoria para los estudiantes de la Maestría en Investigación Histórico-Literaria. Por su parte, en la UPN la convocatoria estaba dirigida a los estudiantes de las maestrías en Enseñanza de

la Historia, Innovación Educativa y Pedagogía. El funcionamiento de cada institución y la cercanía del período vacacional imposibilitó ampliar la convocatoria más allá de estas dos instituciones, aunque algunos de los participantes de la UPN eran profesores en activo de la Secretaría de Educación Pública, no estaba en sus intereses dedicar más que algunas horas de su tiempo libre a un taller de este tipo, cuestión que hizo difícil poder dar el taller a ambos grupos juntos y con las misma disponibilidad de horarios. De tal modo que el taller dictado en la UABCS tuvo una duración de 20 horas, repartidas en cinco sesiones de cuatro horas de 9:00 a 13:00 horas, del 10 al 14 de junio. Mientras que en la UPN pude acordar con los asistentes que serían tres sesiones de tres horas, de 17:00 a 20:00 horas, los días 24, 26 y 28 de junio. Esto hizo que los contenidos a impartir a los participantes de la UPN fueran más resumidos.

En adelante presento la carta descriptiva del taller:

Día 1. Los hombres y las mujeres en el cine histórico.		
Actividad	Tiempo estimado (minutos)	Recursos didácticos/materiales/espacios
<p>1. Mapa de ideas previas.</p> <p>Se le entrega a cada participante una hoja con una palabra impresa. Ellos deberán colocar lo que saben al respecto. Las palabras es: Género</p> <p>Luego comentarán lo que han escrito en la hoja para socializarlo en la clase.</p> <p>Conversar en torno a las ideas que se tienen, por qué es importante hablar de estos temas, por qué se evaden.</p>	15 minutos.	<p>Hojas impresas.</p> <p>Lápices.</p> <p>Aula.</p>
<p>2. Conceptos básicos de los estudios de género: ¿Qué es el género? División sexual. Tecnologías</p>	30 minutos	<p>Power Point.</p> <p>COMPUTADOR</p>

<p>de género. Sistema sexo/género. Teoría dual capitalismo/patriarcado.</p>		<p>A AULA</p>
<p>3. Análisis fílmico a partir de la teoría fílmica feminista</p> <p>Preguntas al texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contexto de realización. - Momento histórico representado: ¿Qué se dice y qué se omite? <p>La mujer como personaje. Las relaciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo son las mujeres en el film? - ¿Protagonistas o parte del ambiente?, ¿cómo se relacionan entre ellas y ellas con los varones?, ¿se evidencia solidaridad de género? <p>La mujer como personaje. Las relaciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo vivieron las mujeres los procesos históricos que se narran? - ¿Participaron de forma indiferenciada del impacto que estos produjeron sobre la sociedad masculina o por el contrario su significancia contrasta con lo acaecido en el universo masculino? 	<p>45 minutos</p>	<p>Power point COMPUTADOR A AULA</p>
<p>4. Ejercicio de análisis en tríadas:</p> <p>a. Visualizar un fragmento de Héros Verdaderos.</p> <p>b. Se arman grupos de tres personas y deberán hacer una primera aplicación del sistema de análisis a partir de las preguntas socializadas en</p>	<p>45 minutos.</p>	<p>Cañón. FILME “HÉROES VERDADEROS” Holas blancas. Lápices. Computadora</p>

la parte 3. Al final deberán comentar al grupo los resultados del análisis.		AULA
-----------------------------------------------------------------------------	--	------

Día 2. Las estrategias de identificación entre personajes y espectadores		
Actividad	Tiempo estimado (minutos)	Recursos didácticos/materiales/espacios
1. Presentación de conceptos sobre arquetipos, estereotipos y personajes-función en el cine. A partir de los conceptos trabajados por Julia Tuñón y Patricia Torres San Martín observaremos cómo se constituyen estos en el cine mexicano.	20 minutos.	POWER POINT Computadora Cañón Aula.
2. Gratificación textual, estereotipos y roles en el cine. Explicación de conceptos de sutura, lugar del sujeto, interpretación. Se socializarán percepciones y conceptos acerca de los personajes históricos. Partiremos de las preguntas: ¿Cómo son mostradas las mujeres en el cine histórico?, ¿Qué roles desempeñan?, ¿Qué acciones realizan las mujeres y los hombres?	30 minutos	Power Point. Grabadora. Computadora AULA
3. Visualización de un fragmento de Héroes Verdaderos. En grupo trabajarán los estereotipos y roles asignados a las mujeres y hombres en el filme, deberán asentarlos en un papelógrafo. Cada grupo trabajará un aspecto distinto: relaciones entre los personajes/ Arte: Vestimenta, decorados, fondos, utilería/	45 minutos	Cañón, FILME "HÉROES VERDADEROS", Computadora papel kraft, plumones, diurex.

Planimetría/ Relación con el entorno/ Sonido y diálogos.		AULA
4. Presentación de los resultados del análisis en grupo.	45 minutos.	Cañón, FILME “HÉROES VERDADEROS”, Computadora Papel kraft, plumones, diurex. AULA

Día. 3. Las estrategias de identificación entre personajes y espectadores		
Actividad	Tiempo estimado (minutos)	Recursos didácticos/materiales/espacios
1. El hombre como sujeto de la acción y la mujer como objeto de contemplación: explicación de los conceptos de voyeurismo y escopofilia a partir del texto de Laura Mulvey y Bárbara Zecci.	25 minutos.	Computadora papel kraft, plumones, diurex. AULA
2. Ver un fragmento de Héroe Verdadero.	30 minutos	Computadora , FILME “HÉROES VERDADEROS”, papel kraft, plumones, diurex. AULA
3. . A partir de la experiencia del día anterior, trabajar las sensaciones de hombres y mujeres	45 minutos	AULA

<p>en relación al filme. Explicar de manera individual y por escrito cómo se sienten en relación a las imágenes que observan y sobre su propia experiencia. A partir de las preguntas: ¿qué se espera de un hombre, qué se espera de una mujer según el filme?, ¿Quién determina qué eso se espere?, ¿Qué pasa si eso no se cumple?</p>		
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Día 4. La falsa historicidad del cine histórico en la construcción de roles de género		
Actividad	Tiempo estimado (minutos)	Recursos didácticos/materiales/espacios
<p>1. Presentación de la noción mujer/mujeres (sujetos históricos, Teresa de Lauretis). 2. Concepto de experiencia según Lauretis, Presencia y ausencia como guía de análisis. Lo que no se dice.</p>	15 minutos.	Hojas impresas. Lápices. Aula.
<p>3. Ver un fragmento de Héroes Verdaderos e Hidalgo, la historia jamás contada. 4. Socializar el espectro de la experiencia como espectadores a partir de dos fragmentos seleccionados en las películas.</p>	30 minutos	POWER POINT Computadora, Filme Héroes Verdaderos e Hidalgo, la historia jamás contada. Cañón Aula.
<p>5. Resignificar los roles de las mujeres a partir de un texto historiográfico, mediante la creación de un paisaje sonoro a partir de palabras o sonidos con aquellos aspectos que consideren deban</p>	45 minutos	Cañón. Grabadora, Cámara. Aula.

decirse u oírse, saberse, contemplarse acerca del pasado de hombres y mujeres en la historia.		
6. Presentación de los paisajes. 7. Reflexión final a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde se asienta el pasado? - ¿En las versiones sobre el pasado o la reflexión sobre el pasado? - El papel de los objetos en la verosimilitud ¿histórica?. - ¿Lo que sabemos sobre lo que pasó o nuestra experiencia del pasado? 	45 minutos.	Aula.

Día. 5. Género, Nación e Independencia en el cine histórico del Bicentenario de la Independencia de México.		
Actividad	Tiempo estimado (minutos)	Recursos didácticos/materiales/espacios
1. Exploración de las ideas previas en torno al concepto de Nación. Socialización de cómo los estudiantes se relacionan con la idea de nación, país, patria. Discusión de este concepto a través de la lectura de Feminidad, Indigenismo y Nación de Julia Tuñón.	15 minutos.	Hojas impresas. Lápices. Aula.
2. Visualización de fragmento El baile de San Juan. Se parte de la pregunta: ¿Cómo se construye lo mexicano en el	30 minutos	Power point Computadora Filme El baile de

cine?, ¿Qué idea de pasado se elabora y de identidad nacional se elaboran en el cine?		San Juan. Cañón Aula.
3. Rupturas y continuidades en la representación del pasado independentista en el cine: Visualización de El baile de San Juan. Se parte de la pregunta: ¿quiénes son los sujetos que encarnan la identidad nacional?, ¿cómo son mostrados? ¿Son cambiantes o estáticos? ¿Qué valoraciones reciben y si son portadores de esas valoraciones? ¿Participan de la realidad social planteada en la película? ¿Qué acciones realizan y cómo se relacionan con los personajes?	45 minutos	Power point. Cañón.
4. Socialización de las respuestas. Construcción colectiva de un mapa mental en el que se refleje la sociedad mexicana en el contexto de la Independencia.	45 minutos.	Papel Kraft Lápices. Plumones. Cinta adhesiva.

4.2.2. Los grupos de trabajo en La Paz, Baja California Sur

Esta experiencia estuvo llena de expectativas, no sólo porque sería el momento de poner a prueba el modelo de análisis propuesto desde la teoría fílmica feminista en el aula, sino también porque toda mi experiencia en cuanto a la enseñanza del análisis fílmico al servicio de la historia y el género encontrarían su momento de brillar o no. También el aplicarlo en un entorno completamente nuevo como La Paz, y no Michoacán o Ciudad de México, regiones en las que he radicado, era todo un reto.

La realización del taller fue posible mediante la vinculación establecida entre el programa de maestría en Enseñanza de la Historia, adscrito a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, del que formo parte, y la maestría en Investigación Histórico-Literaria de la UABCS y las maestrías en Pedagogía, Innovación Educativa y Enseñanza de la Historia de la UPN con sedes en Baja California Sur y con convenios de formación académica que permiten el intercambio académico y la realización de estancias de investigación entre sus estudiantes e investigadores en sus sedes. El taller fue planteado como parte de las actividades de vinculación académica entre estas tres instituciones, gestionadas entre la Dra. Dení Trejo Barajas (UMSNH), La Dra. Edith González Cruz (UABCS) y la Dra. Cecilia Cristerna (UPN). Fue propuesto por parte de las autoridades encargadas y de enlace como una actividad extracurricular en cada una de las instituciones, de forma obligatoria para los estudiantes de la Maestría en Investigación Histórico-Literaria y de asistencia libre para los estudiantes de la UPN. La respuesta fue positiva en ambas instituciones y cada una de las coordinadoras asumió las labores para convocar persona a persona a quienes consideraron que debían recibir el taller.

Para la realización del taller presenté unas cartas descriptivas iniciales que resumen bastante bien las expectativas con las que me presenté tanto en la UABS como en la UPN. Daba por sentado que todos los participantes serían docentes de preparatoria y que además seguramente serían profesores de historia. Este fue el primer topón con la realidad, dado que la convocatoria no recaía sobre mis hombros y dependía de quiénes desearan movilizarse por los temas de cruce entre historia-cine-género, finalmente asistieron personas de formación diversa, muy pocos profesores y en el caso de los que lo fueron sus cátedras no eran precisamente la de historia.

Pero como todos sabemos las planeaciones escolares son el diseño de una experiencia idealizada que se transforma ante la realidad del aula, no sin hacer pasar al docente por cierta desilusión. De tal modo que adecué el taller a dos

grupos bien diferenciados. El primero, un grupo de 23 personas conformado por estudiantes de la Maestría en Investigación Histórico-Literaria (MIHL), de licenciatura en historia, miembros del cuerpo administrativo y docente de la UABCS, egresados y estudiantes de doctorado y posdoctorado. De ellos nueve se dedican a la actividad docente en áreas como idiomas y literatura, sólo dos de ellos enseñaban historia a nivel preparatoria y universitario. Las edades estaban comprendidas entre los 22 y los 48 años de edad. En cuanto a los perfiles académicos, de forma más detallada, 10 eran estudiantes de la MIHL, 2 egresados de maestría, 1 estudiante de licenciatura en Historia, 3 miembros del personal administrativo con formación en comunicación y miembros de la Licenciatura en Comunicación de la misma universidad, 3 docentes de la MIHL, 3 historiadoras, un promotor cultural cursante de doctorado y 1 egresada de la MIHL. Esta población tenía un perfil universitario, con un lenguaje académico especializado, sobre todo en temas literarios, con conocimientos previos en estudios de género y con un consumo cinematográfico de películas de arte y ensayo y de cine de autor alto; no estaban familiarizados con el cine histórico nacional ni con consumos de cine latinoamericano. Su pensamiento era más abstracto, vinculado al entrenamiento en análisis semiótico, filosofía y análisis del discurso. También muchos de estos participantes tenían conocimientos previos sobre psicoanálisis. Aunque su formación académica estaba relacionada con la historia no tenían mayores conocimientos sobre historia patria mas que los adquiridos en la formación escolar.

Por otro lado, el grupo de la UPN estuvo conformado por 18 personas. Las edades estuvieron comprendidas entre los 20 y los 57 años. Los perfiles académicos fueron los siguientes: 3 estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa, 5 cursantes de la maestría en Enseñanza de la Historia, 3 cursantes de la licenciatura en Pedagogía, 1 estudiante de lenguas modernas de la UABS, 2 profesores de UPN, 1 maestro normalista, 1 egresada de Lenguas Modernas-UABS, 1 contador y 1 maestra de Telebachillerato comunitario en la materia de inglés, egresada de Comunicación en la UABCS. Este grupo estaba conformado

por docentes de primaria y secundaria. Sus conocimientos previos sobre temas de género eran muy precarios o prácticamente ninguno, excepto por dos participantes, una estudiante de la licenciatura en pedagogía y la maestra de telebachillerato. El lenguaje de los estudiantes de la UPN era menos académico, más coloquial. No comprendían planteamientos complejos relacionados con género, psicoanálisis o historia, por lo que el pensamiento abstracto en este grupo era más limitado. El conocimiento sobre la historia patria era el que ya traían de la formación escolar. El consumo de cine se remite a películas comerciales hollywoodenses, del Cine de Oro mexicano y películas comerciales mexicanas exhibidas en los circuitos comerciales.

Una cuestión visible en ambos grupos es la relación con la historia patria, los conocimientos sobre historia de México quedaron circunscritos al aprendizaje escolar, fundamentalmente en relación a la Independencia de México y los héroes patrios. El consumo de cine histórico hecho en México también fue nulo en ambos grupos, así como el desinterés por el cine que representa la Independencia.

En este caso la planeación cambió mucho más, ajusté los contenidos al mínimo para que pudieran aprender de forma muy sencilla cómo aplicar el análisis pues sólo conté con tres días para impartir el taller, dado que por las actividades docentes solo podían ausentarse de sus actividades labores esos escasos días. Esto también daba al traste con mi propósito de asegurar la sensibilización y deconstrucción, al menos en la profundidad que deseaba, en torno a los temas de género.

4.2.3. La relación con el cine

En relación a las expectativas que tenían los participantes de ambos grupos sobre los talleres, la clave se centró en la curiosidad y el interés por el cine como práctica significativa, básicamente les atraía la posibilidad de saber cómo interpretar las imágenes, cómo analizar y sobre todo comprender las reglas del

lenguaje cinematográfico. No tanto el género o la historia sino la más cercana necesidad de comprender lo que se ve. Mónica (estudiante de la Maestría en Investigación Histórico Literaria-MIHL) en un conversación fuera de aula expresó “no quise decirlo en el grupo pero sobre la expectativa del taller es aprender a leer imágenes cinematográficas, aprender más de cine porque me gusta mucho, eso quería decir”. En cada uno de los talleres poder identificar qué los motivaba a asistir fue confuso, dado que la convocatoria pasaba por las autoridades de cada una de las instituciones, luego con el paso de los días pude notar que aprender a análisis películas y desentrañar el lenguaje fílmico era el eje principal de su motivación.

Por otro lado, aún cuando les hice llegar las indicaciones de las películas y las lecturas obligatorias dos semanas antes de los talleres, no vieron las películas ni tampoco leyeron. En aula interpeleé esta actitud con la pregunta: “¿si vienen a un taller de cine por qué no ven las películas y por qué no leen?”. Recuerdo muy claramente la respuesta de Modesto (estudiante de la MIHL), su gesto expresaba cierta evasión de la responsabilidad por leer y expresión apenada, en varias sesiones la pregunta fue repetitiva y las respuesta corporal era la misma, tanto en él como en los miembros de ambos grupos. Fue una especie de “usted ya sabe, uno no hace las cosas”, o al menos es la sensación que me transmitían esos gestos. Finalmente lo resolví tomando tiempo dentro del mismo taller para el visionado de al menos una película completa, fue el caso de *Héroes Verdaderos. Capítulo II. Independencia*; Hidalgo, la historia jamás contada y El baile de San Juan fueron vistas parcialmente, aunque una vez dominaron el análisis varios de los miembros de ambos grupos manifestaron que habían visto completa una de las dos películas restantes.

Esto me permitió arribar a la conclusión de que, por un lado, las personas establecen una relación recreativa con el cine, y plantearse el filme como un material de estudio que ha de revisarse en casa, no es algo con lo que estén familiarizados. Por el otro, mirar películas sigue siendo un acto que se hace más

disfrutable en comunidad, pues no es lo mismo ver una película en solitario en casa y comentar sobre algunos fragmentos en clase que compartir la experiencia de apagar las luces y vincularse a la experiencia de la multitud que se ríe junta, que habla entre sí, que hace comentarios en voz alta en compañía de otras individualidades, cosa que ocurrió en ambos grupos.

El gusto cinematográfico de los participantes es diverso, no sólo conocen de cine de arte y ensayo o de cine periférico, también consumen cine comercial, en este punto sólo me detendré en qué tanto consumen y se inclinan hacia el cine histórico nacional o extranjero. En el grupo de la UABCS las respuestas redundaron en que habían visto poco cine histórico mexicano: *Rojo Amanecer* (Jorge Fons, 1990), *La sombra del caudillo* (Julio Bracho, 1960), *Los Olvidados* (Luis Buñuel, 1950), *Vámonos con Pancho Villa* (Fernando de Fuentes, 1936), fueron recurrentes en las respuestas. Sin embargo, muchos mencionan que las películas vistas en el taller son las únicas películas históricas vistas por ellos. Ya en capítulos anteriores hablé sobre la preocupación de los productores por la poca asistencia a las salas a la hora de exhibir cine histórico, la cuestión es que el público es mucho más exigente en esta materia pues como explica Melissa (profesora de Historia en el bachillerato de la Universidad Latina en Morelia): “Me parece que en general hay pocas películas mexicanas en relación a la historia que me gusten por considerarlas más objetivas o apegadas a lo que pudo ser un retrato de la sociedad, es decir, que sus objetivos no sean meramente comerciales”.

En grupo de la UPN el consumo de cine histórico mexicano es todavía más escaso, su principal consumo apunta al cine comercial hollywoodense, aunque sí han visto películas mexicanas entre las que es popular *El Infierno* (Luis Estrada, 2010), *Roma* (Alfonso Cuarón, 2018), *Nosotros los pobres* (Ismael Rodríguez, 1948) y *Macario* (Roberto Gavaldón, 1960). Lo interesante es que en este grupo la percepción sobre el cine histórico mexicano engloba películas del Cine de Oro, también es visible la idea de que el cine histórico es un cine lejano al presente,

como expresa Mario (estudiante de la licenciatura en Pedagogía en la UPN) al solicitarle que mencionara las películas históricas que había visto: “Lo más cercano a lo histórico es El Padrino y Nosotros los pobres, no se si se refieran a películas que relaten la historia de nuestro país, o que yo considere películas antiguas”. Del mismo modo, asociar con la historia un cine de modelado de la conducta y de fijación de estereotipos sobre el pobre, la mujer mexicana, el indígena, la contradicción campo-ciudad resulta llamativo pues este cine marcó los modos de representación de los tipos mexicanos que aún hoy persisten (aunque han entrado en cierta crisis). También es el cine más exitoso y taquillero por dar un lugar a las clases populares en el consumo cultural, así como darles un lugar en la pantalla. Para la gente forma parte de un acervo sobre lo mexicano en imágenes que se vincula también con rasgos de pertenencia desde el consumo.¹⁷²

4.2.4. Relación con la historia y su enseñanza

Las fuentes de las que ambos grupos han tomado su aprendizaje en historia muestran una diferencia muy marcada. Por un lado, el grupo de UABCS manifiesta que además de la historia escolar se vinculan con este conocimiento mediante la universidad, documentales y literatura. Tienen conciencia de cómo la historia les atraviesa en sus vidas cotidianas, por ejemplo Juan Carlos expresó ante la pregunta de si le interesaba la historia de México que “La historia en general, pero la de México me apela por estar atravesada mi vida por ella. No sé, la consumimos indirectamente a lo largo de nuestras vidas: desde comentarios de

¹⁷² Julia Tuñón desarrolla en su artículo “Feminidad, indigenismo y nación . La representación fílmica de Emilio El Indio Fernández”, una análisis sobre cómo a través del cine del Indio se estructuró una idea de nación y de los sujetos que la encarnaban de forma estereotipada: mujeres e indígenas. Al respecto afirma: “ En los años cuarenta mexicanos un tema fundamental de la cultura refiere a la construcción imaginaria de la nación y la búsqueda de la identidad de los mexicanos, que las políticas oficiales intentan sustentar en la cultura indígena, en contradicción con las prácticas comunes en que subsisten el menosprecio y el racismo hacia los indios vivos. Emilio Fernández promueve manifiestamente tesis coincidentes con los proyectos nacionalistas posrevolucionarios, como son la exaltación del patriotismo, el agrarismo, el espíritu laico frente a la religión, el indigenismo, la necesidad de la educación. Los vehicula en historias de amor y los muestra adornados con la belleza del paisaje y las obras de arte prehispánico y colonial”. No es gratuito entonces que hayan asociaciones entre su cine la percepción de lo histórico subyacente en las historias y los escenarios que pone en cámara. Tuñón, “Feminidad”, pp. 127-149.

la vida cotidiana hasta leer un libro de O'Gorman todo radical. Siento que el interés que tengo por ella es la historia de las ideas que hay detrás, como cuerpos discursivos que se instauran, revalidan y transforman”.

Por su parte en el grupo de la UPN el conocimiento sobre historia está relacionado en su mayoría con el libro de texto, material fundamental en las clases que imparten, luego con visitas a museos y por último con libros y videos. El interés por la historia es sumario, conocer de historia no aparece como algo necesario en su actividad cotidiana, por ejemplo, Jorge al notar que veríamos una película histórica expresó: “pensé que veríamos algo más actual, para qué vamos a ver algo de historia si eso ya está dicho”. En su comentario y en su actitud durante todo el taller noté que parte de la idea de que la historia es inamovible y que no requiere análisis y revisión. Percibe la historia de México como algo cerrado y sin cuestionamientos.

En relación a la enseñanza habría que decir que en los grupos de la UABCS y UPN la educación escolarizada es la que proporciona fuentes de información sobre historia de México, aunque de manera distinta probablemente por las diferencias en los perfiles académicos y el tipo de actividad que realizan, por otro lado, el primer grupo tiene más sensibilidad hacia la historiografía aunque de entrada no poseían la experiencia transdisciplinar que les permitiera establecer la intersección cine-historia-género. En la UPN noté poco interés hacia conocer y comprender lecturas alejadas de la historia patria, o acerca de los hechos históricos relacionados con la Independencia. Dieron por sentado en sus intervenciones que el entorno escolar es el que proporciona los elementos de saber, así como que es una batalla a perder para los maestros y la escuela lidiar con lo que aprenden los estudiantes fuera del aula. También es un conflicto para ellos luego de comprender que hay otras literaturas conciliar la ruptura de la historia patria con la historia profesional, por ejemplo, ya que temen ser acusados de engañar a los estudiantes al enseñar la historia patria y demuestra no saber qué hacer ante esa acusación.

4.2.5. Relación con la mirada de género

Las ideas previas sobre el género son importantes como punto de partida, me planteé registrarlas con el fin de observar si fue posible la sensibilización sobre el tratamiento de las mujeres en la pantalla, sobre las mujeres como sujetos históricos y en relación con las espectadoras en cada una de las aulas, hacia el final de los talleres. En líneas generales en su mayoría los grupos tienen claridad acerca del concepto de género, identifican cómo la división sexual determina la clasificación genérica y su cualidad de construcción social, aunque en las discusiones pude notar que hay una dificultad para discernir en la cotidianidad cómo los actos, prácticas o dinámicas sociales están atravesadas por el género. Veamos un par de ejemplos en cada grupo.

En el aula de la UABCS Rubén (profesor investigador de la MIHL) comentó que “las personas pensantes aquí reunidas, ninguna de esas personas se va a sentir ofendida, o minimizada o poco representada en nuestro discurso, en el lenguaje. La lengua española es perfecta, se aproxima muchísimo a la perfección, porque estamos diciendo ‘las personas pensantes aquí reunidas’, es maravillosa esa construcción femenina y neutral en pensante, por la ‘e’. No estamos diciendo ni pensantas, ni pensantos. Somos pensantes, es maravillosa esa construcción del discurso. Y claro la taza es la taza del café y la taza del baño”. El tema del lenguaje incluyente apareció al inicio de los talleres, la necesidad de defender una supuesta neutralidad del español por encima de las necesidades de visibilización de las mujeres fue asumido también en el otro grupo de la UPN como un punto que necesitaba ser aclarado. En ese sentido, fue necesario para mí responder en los siguientes términos: “Cuando estás situado en el privilegio no observas lo que observa alguien que está fuera del lugar de privilegio, tampoco ves cómo aparecen una serie de sujetos que necesitan visibilizarse, porque no están en el lugar de privilegio y los que estamos aquí estamos en un lugar de privilegio. Las mujeres tienen necesidad de visibilizarse en el lenguaje”. La discusión se cerró en ese momento, dado que al colocar el acento sobre lo que, en este caso, las

mujeres demandamos, los hombres se quedaron sin la posibilidad de validar una demanda que les es incómoda porque toca su lugar de ventaja.

El segundo ejemplo lo tomo de la experiencia en la UPN, en una afirmación de Margarito (docente UPN): “El estereotipo familiar me indicaba que yo no debía barrer, que yo no debía lavar ropa ni trastes. Cuando me casé me obligaron y entonces entiendo que no hay tanto problema porque yo lave trastes y haga actividades estereotipadamente propias de una mujer. En ese sentido no tengo ningún problema en romper con prototipos ya construídos”. Ante su afirmación Cecilia le respondió: “ Quiero hablar sobre lo que dice el maestro, que es capaz de hacer cosas que no son de su propio género, pero hay un discurso de ‘soy capaz de hacerlo, sin embargo, siguen siendo cosas de mujeres. Que yo como buena gente accedo y condesciendo a hacerlo...”. Muchas otras circunstancias aparecieron en el aula, como el uso de “hombre” como sinónimo de humanidad, ante el cual las mujeres se quejaron y los hombres justificaron que no veían ninguna complicación con su uso. O bien, a la hora de hacer las actividades grupales y plasmar los resultados en papel, en ambos grupos pude escuchar a los hombres decir frases a las mujeres como “tienes cara de que tienes una letra bonita”, o bien acercando el plumón a las chicas para que ellas escribieran. En estos ejemplos aparece de forma muy clara cómo la división sexual se mantiene como determinante de los juicios y la validación de la asimetría. Es decir, la negación de la apropiación de lenguaje, el que un hombre considere que hacer cosas que hacen las mujeres no encarna ningún problema, o que se pueda seguir diciendo “el hombre” para referirse a todas las personas, o que las mujeres tienen una buena caligrafía por ser mujeres, son expresión de que permanece una división de lo que es propio de hombres y lo que es propio de mujeres en el imaginario. Uno de los aspectos más dramáticos de impartir estos talleres fue que aunque la literatura feminista ha alcanzado grados de criticidad y abstracción muy profundos acerca de la deconstrucción del género, la división sexual sigue intacta como estructuradora de la experiencia de las personas en la vida cotidiana.

A la hora de indagar en las ideas sobre el género que tenían las y los participantes destacan algunas diferencias en las respuestas de hombres y mujeres tanto en la UABCS como en la UPN. En la UABCS la mayoría de los hombres, un total de 13 asistentes, definieron el género como: A) una construcción social de la diferencia entre hombres y mujeres. B) La forma de “desear y de relacionarse”. C) La sexualidad y los roles asignados a cada uno. En el caso de las mujeres, un total de 9 asistentes, las respuestas se diversificaron hacia: A) El género como construcción histórica que se refuerza a través de las relaciones entre hombres y mujeres. B) El género como una construcción de roles asignados a cada sexo, pero en donde la mujer es un sujeto subalterno. C) Expresión de las relaciones de poder. D) Una construcción dinámica que cambia de una época a otra. E) Se expresa y construye en la ideología. F) El género como una tecnología social: “El modelo social en que estos roles o estereotipos se desarrollan es marcado por instituciones sociales que vigilan y castigan el cumplimiento de los códigos o normas”.

Las mujeres establecieron asociaciones con elementos de la trama de significados más complejos como la ideología, el poder, la asimetría o la historicidad, aunque tampoco pudieron poner en claro cómo se relacionan esos términos con la definición de género. Aún así para ellas mujeres sí era más claro cómo operan en la cotidianidad las asimetrías. Lo cual fue visible a la hora de responder a la pregunta sobre lo que sentían al aproximarse a la comprensión del género. Mientras ellos respondieron ellas tenían rostros de extrañeza, y en cuánto a cómo se sentían ellas, fueron evasivas sus miradas, se veían apenadas y solo tres de ellas respondieron. Vianey (egresada de la MILH) expresó: “Para mí es importante que se visibilicen estos temas, no para sentir culpa sino para hacer una revisión de las prácticas. Hay una distancia entre la reflexión y la acción”. y Mónica (estudiante de la MILH), se veía enojada, comentó: “El término hombre que se usa como universalización porque excluye a las mujeres”. Melissa (profesora de historia en la UNLA), dijo: “Los hombres son construcción social y enterderlo para comprender ambas partes. Me interesa aportar el término de empatía”. En esta

respuesta más conciliadora no fue posible que explicara cómo entender la empatía en un tema conflictivo como el establecimiento de la asimetría.

La definición del género como construcción parece ser más una especie de muletilla que un ejercicio de comprensión, pues no fue posible observar mayor profundidad en la comprensión del término, sobre todo en el caso de los hombres. Una pregunta que introdujo en la discusión fue “¿qué sienten los hombres y las mujeres en el grupo cuando se habla de estos temas?” Sólo tres de ellos intervinieron y sus respuestas redundaron en la necesidad de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, en que sienten responsabilidad porque no “puedes evitar ser parte de”. En este caso, para ellos la igualdad no era un término crítico, es decir, es vista como la posibilidad de que las mujeres sean consideradas iguales a los hombres, aún cuando esta visión ha sido fuertemente criticada por los activismos feministas al considerar que sigue siendo visto el hombre como modelo de humanidad.

En el caso de la UPN, el grupo estuvo conformado por nueve hombres y nueve mujeres. En este grupo fue llamativo el que en su redacción colocaran palabras sueltas, pocos elaboraron sus ideas a través de oraciones. En el caso de los hombres, las palabras que se hicieron recurrentes fueron: “Hombre-Mujer, Igualdad, Respeto al derecho”. En el caso de las mujeres: “Hombre-Mujer, construcción social”, de forma aislada las respuestas apuntaron hacia cómo las mujeres se encuentran en desventaja en relación a los hombres, por ejemplo María de la Paz (estudiante de la licenciatura en Psicología educativa), respondió: “Es una construcción social que se da por parte de la sociedad y permea básicamente en cómo debería ser, realizarse, una mujer. Desde cómo la posiciona el contexto, la mujer primeramente de conciencia ingenua va asumiendo un papel como dominada. Conlleva una serie de características desde la vestimenta, educación, lenguaje, entre otros”.

Al mismo tiempo Cecilia (profesora de la UPN), redactó sus repuestas en primera persona: “Construcción social que clasifica y categoriza en femenino/masculino/ ‘y contando’. Mi identidad sexual. Representación social de mi locus femenino. Implica contradicciones culturales. Definición de mi modo de relacionarme con el mundo en tanto mujer”. En el caso de Cecilia tiene formación en los temas de género, y su respuesta coincide con cómo ella se coloca en la UPN como mujer, desde un lugar ético y crítico acerca de las desigualdades que ella observa en la institución. Promueve que se trabajen temas educativos con perspectiva de género, visibiliza los modos en que las carreras de formación docente son feminizadas en la región, ya que comentaba que son mal vistas porque se considera que son carreras para mujeres.

De regreso a la redacción de las respuestas infero que en la mayoría de los casos, en ambos grupos no estaba clara la idea sobre qué es el género. Note que muchos de los participantes recurrieron al celular mientras respondían. Lo cual me lleva a considerar que quizás a eso se deba la repetición en la respuesta acerca de que el género es una construcción social. Al mismo tiempo en ambos grupos poder elaborar una respuesta tomó mucho tiempo, al principio miraban hacia el techo, hacia los lados o murmuraban entre ellos. Fue curioso cómo en una primera impresión se veían como si estuvieran en un examen escolar. Al notarlo les comenté que no se trataba de eso sino de explorar qué ideas traían sin hacer juicios sobre ellas. Al principio fue necesario aclarar que no se trataba de cuantificar qué y cuánto sabían, puesto que el taller aportaría herramientas para ampliar sus conocimientos sobre género, historia y cine. A partir de ese momento fue más fluida la redacción de sus respuestas. Además que el tema subyacente a no saber y reconocer la imposibilidad de elaborar una respuesta ante un planteamiento complejo, reside en la sensación de ser evaluados constantemente a partir de lo que saben.

Otro aspecto que quiero tocar es el de aquellas cosas que ocurrieron en el aula fuera del terreno de lo dicho en palabras. Se trata de aquellas acciones, gestos, sensaciones que también circulan y significan en las dinámicas que se

arman en una clase. Comienzo por comentar las disposición en el espacio de los participantes en ambos grupos. En la UABCS el primer día la disposición de los participantes y la mía como facilitadora fue muy rígida, pues me encontraba al frente y entre ellos y yo había un gran espacio vacío, que luego disminuyó cuando comenzaron las actividades en equipo y los días siguientes las sillas se fueron organizando más hacia el frente, cerca de la pantalla, con disposiciones diversas según las actividades que íbamos realizando, ya fueran tríadas o equipos más grandes. Esas interacciones facilitaron las cosas para que el aula se convirtiera en un espacio de conversación sobre las películas vistas. Sin embargo en la UPN, la disposición de los muebles hizo muy difícil cambiar la disposición de los sujetos en el espacio. En el aula las mesas estaban en forma de herradura, eran muebles muy pesados y grandes. Noté que además esa disposición aunque permitía que las personas se vieran entre sí, no permitía crear grupos más pequeños en el espacio. En este espacio me encontraba en el centro y las mesas creaban una barrera entre los participantes, sentados detrás de esos anchos tablonés y yo. Pero después fue llamativo cómo también esa disposición del mobiliario les servía para justificar el no poder moverse o cambiarse de lugar para trabajar en grupos pequeños, por ejemplo.

Hubo una serie de reacciones, actitudes y expresiones corporales en algunos participantes masculinos durante los talleres, que se hicieron notorias al momento de trabajar en las definiciones de “género”, “diferencia sexual”, “sistema sexo-género”, “experiencia” y “sujetividad”, ya descritas en el primer capítulo. Esta parte de la aplicación del taller fue la más difícil para mí, puesto que habla de cómo me sentí en determinados momentos en relación a las respuestas no verbales de algunos participantes y en las que en ciertos momentos me sentí interpelada también por las reacciones que se desatan al hablar de las asimetrías, dado que toca aspectos de los modos de pensar de los participantes y que son muy poco expuestos en los entornos educativos, por lo que la respuesta inmediata fue la resistencia.

En la UABCS, fue mucho más fluido poner sobre la mesa el asunto de la construcción de asimetrías a través del cine y cómo éstas permanecen en la vida cotidiana, los participantes estaban más abiertos y receptivos con los contenidos planteados, sin embargo, cuando pasé a las definiciones que nos permitirían abordar las películas comencé a sentir que algo no andaba bien. En la primera fila, frente a mí estaba sentado Modesto (estudiante de la MIHL), su postura era defensiva, con piernas y brazos cruzados, mirada fija. En ese momento comprendí que los contenidos eran incómodos para él, y que su reacción me era también incómoda. Su respuesta chocaba con mi deseo de que le gustara eso de lo que hablaba; la primera cuestión que se abrió fue mi frustración por no poder seducirlo a aceptar el paquete de conomientos que estaba llevando al aula. Segunda cuestión, cómo librarme de su mirada amenazante. Básicamente, lo evadí atendiendo a la conexión que los demás participantes tenían con las sesiones, sobre todo las mujeres. De forma casi intuitiva comencé a refugiarme en sus participaciones. En este punto, también quiero dejar ver cómo en varios momentos dudé acerca de mi propia percepción, como si lo que siento quedara invalidado por una necesidad de objetividad propia de los entornos académicos, pero después justamente pude darle un lugar a mi propia sensibilidad en el aula, empatizando con las respuestas de las mujeres y permitiéndole que las emociones y lo que sentían apareciera en los diálogos y discusiones.

Con el paso de los días, algunos hombres dejaron de ir y las mujeres comenzaron a intervenir mucho más, lo cual me dio aliento para sostener eso que en mí se veía interpelado por la mirada de Modesto. Al final del taller, en la última sesión, él comentó algo que me permitió explicarme parte de lo que ocurría. Discutíamos la diferencia en la estructura dramática entre *Héroes Verdaderos* y *El baile de San Juan*; en la primera el conflicto moviliza la historia y en la segunda hay una ausencia de héroes que pone los acentos dramáticos en otro tipo de situaciones carentes de conflictividad o de confrontación entre opuestos. La respuesta de Modesto fue: “En el cine todo se mueve a partir de conflictos, la vida es conflicto y si alguien le hace algo a otra persona, ésta reacciona y así van

ocurriendo las cosas. Por eso no estoy de acuerdo con lo que planteas, porque siempre ha sido así la forma de contar las películas”. Comprendí que para él mirar el cine pasaba por la comprobación de esta tesis, y yo estaba cuestionando y proponiendo cómo detrás de la idea del conflicto como núcleo generador de narraciones se esconde la negación de las mujeres como sujetos conflictivos, al menos en el cine que nos ocupó. A su vez que observábamos la preeminencia de los hombres como sujetos que mueven las líneas narrativas. Para él esto implicaba desatar algo con lo que se encontraba cómodo. Su respuesta me permitió además, explicar cómo en el cine comercial la confrontación anima a que se midan las fuerzas todo el tiempo, y cómo en las películas que vimos los hombres están demostrando cuánta fuerza y poder pueden movilizar, no siendo el mismo caso para las mujeres. Ellas están negadas como activadoras de la disputa, no son fuentes de narración. Pero otra cuestión que sentí con la respuesta de Modesto es que el lenguaje es visto como una instancia de significación que se encuentra por encima de todas las cosas. Es decir, del mismo modo que el lenguaje no puede volverse inclusivo porque es “perfecto”, recordando la intervención de Rubén, el lenguaje cinematográfico y las reglas narrativas y dramáticas encarnan esa misma aura de aparente perfección. Así se cuentan las cosas en el cine: a partir de conflictos, siempre.

En el caso de la UPN la descripción de las dinámicas en el aula como espacio de significación a partir de la presencia de una profesora transgénero me parece crucial. Así como las reacciones de los participantes en relación a ella y los planteamientos que llevé al aula. En este caso, ambas cosas están imbricadas, puesto que sentía que Alejandra (profesora de inglés en un telebachillerato comunitario), aportaría un punto de vista nuevo al tema de la división sexual que ya venía trabajando. Sin embargo, su posición fue coincidente con las del resto de los participantes en relación a la definición de género y la manera de plasmarla en el papel. Sin embargo, su presencia desde mi lugar de observación fue muy interesante, sobre todo a la hora de notar cómo la miraban los hombres, qué hacían durante sus intervenciones. Noté que algunos hombres la miraban

fijamente y con curiosidad cuando ella estaba concentrada escribiendo o leyendo algo, en ningún momento establecieron contacto visual con ella o le hablaron. En cambio las mujeres sí establecieron comunicación con ella más fácilmente. Me dio la impresión de que su presencia los interpelaba, pero no dio tiempo de decantar cómo era esa interpelación, más que por las miradas fijas y curiosas.

Luego al momento de trabajar con las definiciones, conté al menos a cinco de los participantes en posturas rígidas, cruzados de brazos y piernas, con mirada desafiante. Esa misma mirada fue hacia ella en varias ocasiones cuando intervino. En este caso me sentí muy interpelada, pues me sentía intimidada por sus posturas corporales y su rostro rígido. Al momento de escribir y comentar sobre sus ideas de género tardaron mucho más que el resto de sus compañeros en responder, siquiera escribían, cuando noté esta indisposición a escribir flexibilicé el tiempo para esta actividad dejando espacio a que todos hubieran respondido para poder seguir, lo cual hizo presión sobre ellos y finalmente escribieron. Luego sus intervenciones me permitieron entender cómo los planteamientos acerca del cuestionamiento al género implicaban un desplazamiento que ellos no estaban dispuestos a realizar, expreso en la respuesta de Álvaro (estudiante de la maestría en Enseñanza de la Historia), por ejemplo: “Ahora no hay cosas tan radicales. Las mujeres no jugaban fútbol. Ahora juegan mejor que los hombres”; luego Margarito (profesor de la UPN) agregó: ... la mujer ahora puede trabajar...; por último Marco (estudiante de Psicología Educativa) afirmó: “Es muy difícil cambiar las cosas porque siempre han sido así, ¿cómo cambias algo que ha sido así natural siempre?”.

En esas tres respuestas observé cómo para Álvaro y Margarito la mirada de género se confunde con la idea de igualdad como aquellas cosas que las mujeres pueden hacer y que ya hacían los hombres, en la misma línea de las respuestas de los hombres de la UABCS. Al mismo tiempo, la intervención de Marco demuestra una forma de resistencia en la que se apela “al orden natural” como algo que siempre ha sido así y que no es posible transformar en razón de cómo se

ha fijado en el tiempo. También comenté a este respecto que “la transformación de la realidad para las sensibilidades que necesitan visibilizarse no es una concesión que nosotros como heterosexuales debamos hacer. Se trata de respetar las luchas de los demás, de las demás sensibilidades”. Luego, ante la resistencia de los hombres, de forma visual establecí contacto con Alejandra y Cecilia lo que me permitió hacer alianza con ellas. Llamo alianza a la creación de una comunicación no verbal en la que a través de miradas de complicidad era posible sentir cierto respaldo y acompañamiento por parte de ellas mientras llevaba la clase. Al principio, los hombres hablaban mucho más que las mujeres, ya hacia la última sesión éstos se habían asentado. En la segunda sesión eran sólo 5 y para la última sólo 3. Las mujeres tomaban la palabra con mayor confianza y participaban mucho más.

En ambos grupos fue coincidente el hecho de que los hombres tomaran la palabra al principio de los talleres, pero a medida que fuimos esclareciendo el funcionamiento interno de las películas las mujeres comenzaron a expresarse más. El hablar de las emociones fue el punto a partir del cual ellos se silenciaron, y ellas comenzaron a tomar la palabra con mayor énfasis. Ellos eran más inclinados a dar explicaciones más objetivas o racionales pero sin poder conectar con la experiencia en el aula, ellas sí podían hablar de cómo se sentían al tiempo de estructurar una relación entre ese sentir y los efectos del lenguaje cinematográfico a la hora de visualizar las películas como veremos más adelante.

4.3. Los resultados del taller Análisis fílmico con perspectiva de género

A la hora de tratar de ordenar la experiencia de ambos talleres surgen tres vertientes preponderantes en función de las cartas descriptivas presentadas más arriba. Son ejes coincidentes en ambos talleres, lo cual no suprime aquellos aspectos disonantes entre ambos grupos. El primero de ellos es el cuerpo de la mujer como objeto intervenido y apropiado por el hombre como sujeto que

determina las acciones. Luego, cómo las y los participantes abrieron sus propias líneas de interpretación y asumieron un papel de autonomía en relación al manejo emocional propuesto por la película y sus actos de interpretación; y por último, la toma de distancia en relación a la historia que se muestra a través del cine. Tres ejes de abordaje que en términos más claros acuden al género, el cine y la enseñanza de la historia.

4.3.1. La mujer como “presencia intervenida” y la violencia como despliegue de lo masculino

En ambos talleres la película analizada con mayor atención y profundidad fue *Héroes Verdaderos*. Capítulo II. Independencia, por razones de tiempo Hidalgo, la historia jamás contada y El baile de San Juan fueron vistas solo parcialmente. Por lo que muchas de las intervenciones y reflexiones remiten con mayor peso a *Héroes Verdaderos*.

Uno de los conceptos más trabajados fue el de la división sexual y cómo se expresa en la película a través de los estereotipos y roles de género. En este sentido la búsqueda de la presencia de las mujeres en el filme posicionó la dinámica de trabajo, al observar cómo la historia que se cuenta suprime su presencia tanto en las memoraciones que se hacen de la época prehispánica y la colonia como en la representación de la vida social del México de finales del siglo XVIII y principios del XIX, de allí que Jorge asegure que “Observamos que en la parte de la Conquista no se observa a la mujer, se le niega historicidad”. Melissa agrega: “Al principio donde se ve la vida cotidiana de la Nueva España, no se ve ni una sola mujer... por otro lado, [se ve] el reforzamiento de que las culturas prehispánicas son exóticas. La florecita en la cabeza, descalza [de Tonantzin].”

Tonatzin, como personaje femenino co-protagónico, se volvió central en las discusiones en clase. En el aula aparecieron nuevos elementos a considerar y

sobre todo es importante mencionar cómo su análisis fue relevante entre las y los participantes. Este personaje fue analizado en términos de si tenía relación con otros personajes femeninos, si se conocía su historia personal y familiar, qué actividades le estaban destinadas, cómo era su relación con los personajes masculinos y qué roles le eran asignados. Yubia hizo una observación sobre las apariciones de las mujeres en los primeros 18 minutos de la película¹⁷³: “Estuve más o menos contando y todas las intervenciones de mujeres no juntaban ni al caso un minuto”. Luego Cecilia agregó: “...los minutos que vimos en la película, en realidad las apariciones de las mujeres son menores, nunca aparecen conversando entre ellas, nunca aparecen como las que conducen la conversación ni siquiera con hombres, aparecen poco y cuando aparecen es así como pues porque en el mundo hay mujeres y ni modo hay que poner alguna”.

En este punto es importante considerar cómo las mujeres de ambos cursos perciben el tratamiento que de los personajes femeninos se hace en las películas, a su vez que permite hacer una vinculación con la forma en cómo se registra la presencia femenina en la enseñanza, pero también cómo esto genera una distancia de las espectadoras hacia el filme,¹⁷⁴ para ello acudiré a la intervención de Melissa:

A mí me parece que la inserción de las mujeres en la historia más difundida, es como un añadido, como “y también mujeres participan”. Tendrían que hacerse narrativas que integren ambas partes sin que parezca que las mujeres se integran como algo obligatorio, porque es políticamente correcto decir que las mujeres participan una dos que tres para quitarme de problemas. Esa es la perspectiva que maneja la historia escolar, tanto en Independencia como en Revolución... siempre es acompañando el discurso de la historia de los hombres.

¹⁷³ En los textos sobre cine clásico y guión justo en el minuto 18 se define un punto de no regreso en la historia, hasta ese momento se presenta el conflicto que dará continuidad a la trama, y justo en ese minuto aparece un acontecimiento que determina que las cosas ya no pueden ser iguales y en adelante aparecen los obstáculos que forjan al personaje heroico y que se cierran en la resolución del conflicto.

Siguiendo ambas intervenciones quiero acentuar cómo viven estas mujeres el sentirse poco reflejadas en los discursos que articulan el saber histórico, y cómo la mirada de género permite visibilizar la ausencia de unas representaciones en las que lo femenino cobre un justo lugar, y por ende en las que las espectadoras puedan establecer asociaciones de sentido con las imágenes que las solicitan. La mirada de género además empuja las preguntas hacia el por qué de estos modos de representación, como expresa Mónica: “Creo que tiene que ver con la cuestión de género, es porque se quiere seguir reproduciendo la cuestión de los roles de género, pasividad, prejuicios, creencias”.

En este orden de ideas, ¿qué vínculos pueden tejerse con el pasado cuando no estamos incluidas de forma veraz en su representación, cuando somos puestas como figuras al margen y de forma escueta? Lo que pude observar es que esos vínculos los tejemos en otros lugares, en la periferia del acto de ver. En el aula aparecía a través del enojo y la incomodidad de las mujeres en sus intervenciones. No sólo como rabia expresa a través de las palabras sino en el tono de la voz y el lenguaje corporal, esto fue visible en Génesis cuando dijo “siempre que sale una mujer tiene que salir con un hombre y cuando opina algo la interrumpe”, del mismo modo Mónica expresaba con incomodidad que “Tonatzin las veces que aparece es un personaje ansioso, neurótico, volátil. De contenta pasa a estar enojada, deprimida. No hay un discurso racional que forme parte de ese personaje, no hay unas líneas que permitan ver la psicología o el pensamiento de ese personaje”. El enojo, la incomodidad, el rechazo a lo que plantean estas películas puedo entenderlos como actos de interpretación en sí mismos, en respuesta a las omisiones en relación las mujeres en la Historia.

Tonantzin se vuelve la expresión en la película de este tratamiento escueto del personaje femenino, desvinculado de la complejidad psicológica y social que caracteriza a una persona y remitida a unas cuantas acciones, como expresa Isabel: “Hay una hispersexualización y una tropicalización en la idea de que una mujer de cierta área geográfica es demasiado sensual” dado que en el filme es

una chica veracruzana. Al mismo tiempo Jorge manifestaba también enojo al expresar que

No me pareció que ella [Tonantzin] vaya a la batalla, ¿para qué, para echar porras? Es un tiro al blanco, parada ahí para que le avienten la bomba, para que la rescaten, ¿esa es su función?... y que todos los vatos estén para pelear. No hay estrategia, no ves ‘¿por qué no atacamos por aquí?’, eso también es parte de la guerra. Hay una exaltación de lo masculino a través de la violencia, que en mí genera un conflicto que es que no hay ninguna persona guiada por el intelecto, lo hacen todo a la fuerza... No todos los vatos tienen la misma jerarquía. ¿Quién gana con las espadas? El güerito y el otro [indígena] cae en el lodazal.

No solo el tratamiento hacia las mujeres es centro de atención, también los lugares donde son colocados los hombres son interpretados por los espectadores como resultado de una lógica binaria que se ha vuelto incómoda y que imposibilita que puedan adherir a los mecanismos de identificación que emanan de la película. En este sentido el acto de interpretación al estar orientado por las preguntas con énfasis en el género permiten que las y los espectadores asocien mejor cómo las mujeres o los hombres en la pantalla son modelos que exigen una identificación por parte de quien mira la película, en ese sentido la pregunta qué se espera de un hombre y qué se espera de una mujer en el contexto en la película *Héroes Verdaderos* permitió abrir espacio para que observaran como es posible la autorrepresentación del género a través del cine. Así Mónica respondió: “creo que una de estas [autorrepresentaciones] es el apoyo emocional e incondicional hacia el hombre que en la realidad puede ser el novio, el esposo, los hijos que generan dependencia”. Esos rasgos de incondicionalidad corresponden con el personaje de Tonantzin que se presenta en el filme como la eterna enamorada de Carlos. Por su parte Jorge respondió a la pregunta de la siguiente manera: “Que el hombre

debe ser viril, violento, no dejarse y que la mujer debe ser así, sumisa, bella y estar siempre para el vato”.

Por otro lado, el cuerpo de mujeres y hombres se vuelve central en las intervenciones a la hora de observar las asimetrías en las formas de ser representados lo femenino y lo masculino en Héroes, Adriana comenta que “...la mujer que además de ser comprensiva y ser silenciada, la pintan en una imagen entre sensual e inocente”, mientras que Yván acota “¡Pasan cosas curiosas entre hombres y mujeres!, como el hecho de que los niños y adolescentes juegan, son libres para imaginar. La mujer no, tiene que estar anclada en la realidad”. Margarito hace una observación que completa lo dicho por Yván: “Desde niña la mujer trabaja mientras los niños juegan. Los juegos de los niños, juegan demostrando poderío, el brío que caracteriza a todos los hombres” (con ironía y cierto humor).

Por un lado, el cuerpo de las mujeres es visto por los participantes como un espacio en el que los hombres elaboran su presencia, Cecilia es muy clara en este sentido al referirse a Tonatzin, y la escena recurrente en la que los juegos de Mixcoatl y Carlos culminan en una situación “jocosa” en la que aplastan el trabajo de cestería hecho por ella: “la niña de las canastas que luego es la joven de las canastas, en ambos casos es interpelada por unos varones que están discutiendo y jugando. Su actuación es intervenida por la presencia de los varones, ella es un elemento del paisaje nada más”.

En el caso de los hombres las acciones se reducen al enfrentamiento, son los únicos participantes en el campo de batalla, Lefterys lo vio muy claramente: “los hombres están por la épica y las mujeres están por lo dramático, lo doméstico. Los hombres hacen la historia épica en diferentes niveles porque hay líderes y los que le obedecen. En paralelo está la línea romántica, ella tiene que aparecer para suscitar las emociones de la comedia romántica”.

Otro aspecto que resaltaron ambos grupos es cómo se refuerzan algunas ideas sobre el trato de los hombres hacia las mujeres y la respuesta que ellas deben dar. Un ejemplo muy claro es cuando Tonatzin está enojada porque Carlos y Mixcoatl le han aplastado las cestas y ella les hace un reclamo, pero Carlos responde con “Te ves bonita”, Alejandra lo resume así: ¿Bonita? Ya cambió la cosa, no importa que trate de ser rebelde, no importa que estoy tratando de decir ‘compórtate como adulto’. Este elemento se vuelve otro modo de intervención masculina que desarticula las acciones de Tonantzin, pues su respuesta inmediata es de candor, de este modo se naturaliza que las mujeres deban responder así ante un piropo o elogio como vía para suavizar su enojo. Otro momento álgido ocurrió tras analizar la escena en la que Hidalgo invita a su fiesta a Teresa y trata de bailar con ella y ella se niega a que él se acerque demasiado a su cuerpo. Génesis comentó que “cuando estaba viendo la película estaba haciendo una lista de todas las partes donde salen las mujeres, me di cuenta de que su papel es... no sé, se me hizo tan absurdo y me dio rabia... porque en esta parte donde acosa a la señora, no porque a todo el mundo le dé risa y nos dé risa significa que no la está acosando”. En este sentido lo que genera enojo es el uso del humor para minimizar la acción agresora sobre las mujeres y su derecho al rechazo o a la huida, como ocurre en la escena, donde Teresa al negarse a ser abrazada por Hidalgo, es puesta en ridículo con la frase: “además tampoco bailaba tan bien”.

A través de estas intervenciones se puede observar cómo las y los participantes mediante la interpelación de la película pueden hacer explícitos mecanismos sutiles de reproducción y reafirmación de conductas establecidas para hombres y mujeres que pasan inadvertidos por pequeños y cotidianos, pero que además apelan a prácticas aceptadas como “normales”. El caso más violento es el del Hidalgo acosando a una mujer y siendo ridiculizada públicamente por no permitir ser tocada más allá de dónde ella se siente segura. Poder llevar a debate el modo como un filme que habla sobre el pasado plantea una situación que se ha vuelto álgida en el presente y que interpela a mujeres y hombres en sus comportamientos naturalizados es un gran avance, no sólo por la necesidad de

debatir y corregir este tipo de respuestas sino por los modos en que quedan justificados en el discurso fílmico como versión acerca del pasado.

4.3.2. “Los mestizos somos nosotros”, el cine como lugar donde se disputa la interpretación

Al momento de hacer pasar las películas analizadas por la mirilla de aspectos como género, sexo y raza, se abrió un debate muy álgido en ambos grupos acerca del tratamiento hacia las mujeres, pero también hacia el tratamiento hacia los indígenas y mestizos, con una mención reiterada acerca de la ausencia de la población afrodescendiente en al menos *Héroes Verdaderos* e *Hidalgo*, no así en *El baile de San Juan*, en la cual sí aparecen dos personajes afrodescendientes pero con una gran carga de exotismo como quedó explicado en el capítulo anterior.

A la hora de analizar la representación de indígenas y mestizos, de inmediato apareció una especie de malestar entre las y los participantes, que Cecilia hizo explícito de entrada:

Nos llamó mucho la atención cómo se presenta al mestizo porque los mestizos somos nosotros, entonces al ver la película difícilmente nos podemos indentificar con el único personaje mestizo que encierra todos esos antivalores. Es el antagonista pero resulta que el antagonista somos todos nosotros, todos nosotros somos mestizos. Vemos el filme, entonces ahí, ¿yo tendría que entender que por eso soy mezquina, cobarde, mentirosa?

Ya Julia Tuñón había explicado en su *texto Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio El Indio Fernández* cómo el cine del Indio Fernandez había contribuido a la formación de un ideal de indígena y de mujer. En las películas analizadas en las aulas aparece el mestizo como figura problemática y el un rechazo de los y las espectadoras hacia los modos de representar a esta figura. Así, tanto en *Héroes Verdaderos* como en *El Baile de San Juan* la figura del mestizo, dado que es interpretado por hombres en ambas películas, genera

polémica en dos sentidos: uno, por la identidad asumida por las y los participantes como mestizos en el presente y la imposibilidad de sentir identificación con las representaciones fílmicas de este personaje en las dos versiones vistas; dos, por un agotamiento del canon bajo el cuál se representó a los tipos raciales a mediados del siglo pasado en la obra de “El Indio”, Fernández, que consistía en colocar a estrellas de cine en la representación de los rostros típicos, creando un estereotipo de belleza blanca en la interpretación de lo indígena, por ejemplo.

De este modo, Rubén y Mónica abren un ámbito de problematización sobre el mestizaje de hace doscientos años visto con ojos del presente, no sólo por ellos sino por las películas principalmente, así Rubén cuestiona y parodia la presencia de un mestizo con rasgos italianos en *El Baile de San Juan*,

Aquí ese mestizo, bueno la idea mexicana que tenemos, creo yo... bueno no sé si tenga que hacer una consulta nacional popular... es que cuando eres mestizo se te nota. No sé si estoy pecando, cuando eres mestizo se te nota, entonces me ponen aquí a Belinda, que es hija de Tepozteca, pues yo voy a ver a una chica rubia que no tiene nada de mestiza. Así me pasa un poco con el italianito. A mí lo que me genera eso es confusión.

Mientras que Mónica le responde: “¿pero no es más la idea que tenemos nosotros de lo que es alguien mestizo, digamos moreno y cabello, no sé?... Ves a alguien que es blanco y dices: ‘pues no puede ser mestizo porque es blanco’”. Entonces creo que juega bastante con esa idea que tenemos nosotros del mestizo y no podemos concebir un mestizo con una nariz así y con ojos más claros”. En este sentido, no se trata sólo del cambio en la mirada de los espectadores respecto a las fórmulas de caracterización ya agotadas; sino también el excesivo rasgo presentista de estos filmes, a la hora de buscar fortalecer la imagen de unas figuras en detrimento de otras, es decir, a la hora de distinguir de forma muy escueta al criollo como centro único de la vida social y de las acciones políticas en la sociedad Novohispana, en menoscabo de los indígenas, las mujeres, los mestizos y otros sujetos, lo cuál conlleva a una representación precaria y sesgada

en relación a los hechos históricos. En las sesiones fue muy claro cómo hay un desbalance visible para los participantes entre el tratamiento hacia los indígenas, que repite un viejo patrón en el cine: el indígena como sujeto pasivo que comparte una función decorativa con las mujeres representadas. De allí que Jorge observe una relación entre dos personajes subordinados en el cine mexicano: “en el baile de San Juan lo indígena está representado en la madre, lo indígena es lo femenino. El mestizo es una alegoría de todos los mestizos, esperamos una aprobación del padre, es decir del europeo. El mestizo es el presente no podemos volver a las raíces en el pasado”.

El presentismo cumple rol fundamental de cohesión entre las ideas que se quieren reforzar *so pretexto* de la representación del pasado. Puesto que no son filmes de indagación histórica sino dramas que intentan mediante la emotividad fortalecer valores específicos vinculados a la pertenencia, a ideas del pasado cuya operatividad ocurre en presente y se ponen al servicio de la ideología imperante en el momento de su realización.

4.3.3. “¿Por qué nos enseñan esa historia?”: la historia enseñada a través el cine

Una vez que fue posible contrastar el papel de las mujeres en la Independencia y hasta 1840 aproximadamente, entre las películas y los textos historiográficos, la pregunta inmediata fue: “¿por qué nos enseñan esa historia si hay documentos que comprueban que las cosas fueron distintas?”. Responder la pregunta es sencillo si se piensa que los cineastas no están obligados a ser fieles a la historia profesional, del mismo modo que los asesores históricos no pueden obligar la fidelidad de la historia oficial en imágenes. Sin embargo, esta pregunta permite corroborar el tránsito que hicieron los participantes desde el primer día de taller hasta su finalización. Me quedo con la tranquilidad de que no se van vacíos, sino llenos de dudas e inquietudes y con una idea de cómo las mujeres tuvieron

una participación otra en la vida social novohispana y durante los años de guerra de Independencia y hasta su consumación.

Aspecto importante es que pudieron ver cómo se refuerza una falsa sensación de veracidad histórica al acudir a lo que guarda la memoria de los años de aprendizaje en la escuela. Por vía de la repetición aprendemos la historia patria. La memoria permite vincular lo presente con lo pretérito sin cuestionamientos. La intervención de Jorge es clara en este aspecto: “Dices: ‘¡Ah! Eso ya lo vi’. ¡Pero lo viste porque lo leíste! Identificar la imagen con lo que leíste te provoca algo, supongo que es una especie de trampa para implantarte el mensaje, para hacerte creer que así fue la realidad, sobre todo haciéndote recordar o crear una identificación con lo que ya piensas o sabes que es la historia o la identidad nacional”.

Por ventura las interpretaciones no son homogéneas, cada persona transita el visionado de la película según su capital cultural y su historia personal, por lo que visibilizar los procesos interpretativos en torno al cine también permite poner en diálogo el proceso propio y las visiones individuales con las del resto de la gente. Vianey pone sobre la mesa un tema importante para la enseñanza de la historia y es el de la vinculación entre la historia que se enseña y las historias personales, locales, los vínculos familiares con el pasado, los lugares de los cuáles las personas nutren su saber histórico, su historicidad y su relación con la memoria histórica,

Yo creo que este tipo de películas no detonan más que reproducir esos patrones que a final de cuentas están vacíos y que no causan una identidad como tal porque no hay una correspondencia entre lo que yo vivo, mi presente, mi realidad y lo que me están diciendo en la aulas, en mi familia, no sé con los maestros. Entonces, pienso que en vez de dar otra dimensión a la historia la están reduciendo todavía más y no hay interés

verdadero porque no nos están diciendo la complejidad y nos están echando de menos, no nos creen capaces.

A su vez ella coloca nombre a la distancia que toman los espectadores en relación al cine histórico al menos de esta época, recordemos que estas películas fueron exhibidas rodeadas de entusiasmo conmemorativo en el Bicentenario de 2010, luego del festejo el público nacional no llena las exhibiciones de cine histórico mexicano; ya mencioné en agotamiento ante las formas de representación que se han hecho fórmula recurrente en gran parte del cine histórico mexicano, pero también me parece que el presentismo es tan evidente que termina por fisurar el deseo de saber de historia a través de las imágenes. La intervención de Mónica lo explica bastante bien, a partir de una de las escenas finales de *Héroes Verdaderos*, en las que las imágenes de los héroes insurgentes se fusionan con las del presente del 2010 y se observa un presente bastante parecido a Enrique Peña Nieto dando el Grito en el Zócalo, seguido de las imágenes de los rostros de los insurgentes fundidas con personas realizando ciertas actividades en 2010, y una alegoría a la unión y el acuerdo a través de un primer plano de dos figuras de poder que se presumen son dos presidentes que se dan la mano, luego se funde con la de una mujer sirviendo comida en un restaurante, con tres niños, dos de ellos indígenas y un par de ingenieros frente a la “La Estela de Luz” en la Ciudad de México,

Te quieren hacer sentir identificación con lo que estás viendo. Sobre todo esas imágenes del presente que están los niños en la escuela, la imagen donde se dan la mano los presidentes... esa me revolvió un poco el estómago... Y aún en las imágenes del presente se ve todavía a la mujer sirviendo, sale ella creo que trabajando en un restaurante de comida corrida.

4.3.4. “La historia de las mujeres sí es algo que jamás se ha contado”: evaluación de los talleres de análisis fílmico con perspectiva de género

A lo largo del capítulo he hecho mención a evidencias que muestran cómo las y los participantes responden de manera distinta frente al film al trabajar a partir de las preguntas en las que la relación entre cine-género-historia se convierte en una guía de análisis. Cómo aparecen críticas y consideraciones sobre el manejo del pasado, sin embargo, me planteo ahondar más en los resultados de los talleres a partir de si hubo una sensibilización en los participantes de ambos grupos en relación al papel de las mujeres en la Independencia, medible a partir del diario de campo y la observación en el aula, así como de las evidencias que resultaron de las actividades planteadas en las cartas descriptivas.

A partir de la pregunta qué sabes sobre el papel de las mujeres en la Independencia de México las respuestas redundaron en torno al conocimiento escolar, básicamente el obtenido en la educación primaria. Así, Josefa Ortíz de Domínguez y muy vagamente Leona Vicario fueron las únicas figuras femeninas asociadas al movimiento independentista, a la hora de pensar en las actividades de las mujeres como grupo social se asocia a su presencia en el hogar sin acción en la vida pública, pero esto responde más a una creencia que a una comprobación a través del contacto con alguna fuente de información sobre historia. Una cuestión importante a destacar es que el entorno del hogar no se asocia con un terreno de acción social o de prácticas significativas, mucho menos con un terreno en lo que lo político ocurra. Quiero traer algunos ejemplos de las respuestas dadas para luego observar cómo se modificaron las ideas previas:

“Solo el nombre de Josefa Ortíz de Domínguez. Al parecer no tuvo papel alguno, y si lo tuvo no fue tan relevante para la historia”.

“Más allá de que permanecían en casa, eran, como en tantas otras batallas, un punto vulnerables, de violación, vejaciones y asesinatos. En conclusión, el papel de la mujer depende de las decisiones y deseos del hombre”.

“Conozco la participación de Josefa Ortiz de Domínguez, pero lo que recuerdo del relato escuchado en la escuela básica, era algo relacionado con que ella ponía su casa para las reuniones de conspiración en Querétaro. Fuera de eso, nada”.

“De hecho en mis clases de historia no se figura a las mujeres con un papel importante, se le mantiene a la sombra, sin embargo considero que al igual que en la revolución Mexicana [sic], las mujeres tenían el cargo de cocineras, enfermeras y quizá hasta espías infiltradas en algunas decisiones importantes”.

“Se dedicaban a procrear hijos. Eran utilizadas como moneda de cambio (para arreglar matrimonios). Poca participación en lo político, económico y social, ya que estaban recluidas en sus hogares. Podían ejercer el rol de la figura masculina en caso de que este faltara”.

La actividad que me permitió observar la transición estuvo marcada por la creación de un paisaje sonoro a partir de dos textos de investigación histórica, el primero se trató del libro *Heroínas incómodas. La mujer en la independencia de Hispanoamérica*, coordinado por Francisco Martínez Hoyos y la tesis de grado “Presencia de mujeres en los espacios públicos de la Ciudad de México, 1821-1840” cuya autora es Lourdes Rosangel Vargas. Consistió en formar grupos y recrear las situaciones en las que participaban las mujeres en ambos momentos. Durante la guerra: “Cuidado de los aptos”, Mujeres insurgentes (Causas penales). Mujeres realistas. Amantes. Mensajeras. Seductoras. Anfitrionas de tertulias. Espías y conspiradoras. Dirección de tropas. O bien, falsa amonedación, administración de bienes, contratación en el teatro y producción escritural.

Al observar a los grupos entrar en contacto con el material de lectura que daría pie a la creación de los paisajes pude observar la sorpresa ante la diversidad de actividades realizadas por las mujeres en el período analizado. Una vez presentados los trabajos la actividad siguiente consistió en hacer un mapa mental colectivo que reflejara a la sociedad Novohispana y en transición a la republicana, correspondiente con el período que representan las películas analizadas.

Traté contrastar las respuestas ante la pregunta sobre lo que sabían acerca de las mujeres en la Independencia con lo arrojado en el mapa mental. De tal modo que en ese diagrama observé los siguientes aspectos:

- A. Las mujeres aparecen insertas en la jerarquía social a través de los oficios, las actividades cotidianas que realizan y en las relaciones de poder.
- B. Los campos de acción que aparecen en las lecturas utilizadas en las actividades acerca de lo que hacían las mujeres en la guerra y posteriormente aparecen registrados en el mapa.
- C. Los afrodescendientes se incluyen en la jerarquía social.
- D. Los indígenas aparecen equiparados con las mujeres como grupos subordinados en la sociedad.

La realización de los talleres me permite enfatizar en que además de los debates teóricos, es necesario, llevar a espacios como el aula la posibilidad de tratar los temas de género de forma cruzada con la enseñanza y también con la propia vivencia de los actores involucrados, en este caso, estudiantes, maestros, profesores, directivos. Pues, es en la interacción y el diálogo donde se posibilita visibilizar cómo nos relacionamos a partir de las determinaciones de género y también cómo no solo sensibilizarnos sino operar cambios. Esta tarea no es sencilla, este taller apenas fue un primer acercamiento a cómo se pueden integrar los temas de género en la práctica educativa.

En cada taller hubo un espacio para que los participantes comentaran su utilidad, claridad de los contenidos, si lo aplicarían en el aula en el caso de los que eran docentes. Las respuestas redundaron en que lo más valioso era conocer el lenguaje cinematográfico, pues es sumamente complejo de entender. En ambos grupos lo vieron como un análisis interesante pero muy minucioso, arduo y agotador. Aún así consideraron que era un herramienta que debían profundizar mucho más para aprender a utilizarla en el futuro. Les comenté que efectivamente, aprender a analizar pasa por ampliar la cultura cinematográfica, ver mucho cine de todos los géneros, de todos los tipos y de otras latitudes nos permite no solo ampliar nuestra cultura cinematográfica sino observar que hay variaciones en las formas de contar de una tradición cultural a otra, no es lo mismo ver cómo el cine japonés, indio, o de los países del medio oriente estructuran sus narrativas a cómo se hace en el mundo comercial estadounidense o de Europa central, tampoco coincide con las narrativas latinoamericanas o con la de países como Nigeria, Congo o las del Caribe. En una conversación fuera del aula, Martha (profesora de historia en CCH-UNAM en BCS) comentaba que ella ponía las películas completas en su clase, que ahora veía que era mucho mejor colocar fragmentos o hacer pausas entre secuencias y hacer preguntas para que los chicos trabajaran. Por otro lado Melissa comentó: “es un trabajo valioso, porque al hacer talleres con docentes que desmenucen a este grado los contenidos del cine o de un programa de TV, sí genera que se descoloque el discurso unidireccional que se pretende que exista entre el cine y los niños”.

En relación a la mirada histórica que propone indagar en cómo se imbrican las visiones sobre el pasado en las películas históricas les generaron mucha incomodidad, sobre todo en el grupo de la UABCS, se quedaron con la sensación de que el cine histórico que vimos se usa como vehículo de la ideología imperante y que “nos quieren engañar con la excusa de la historia”, esta percepción está ligada a una desilusión respecto a las instituciones del Estado y a sus construcciones discursivas, que conlleva a un descreimiento respecto a cualquier mensaje que provenga desde las mismas, en este caso el cine de Bicentenario

está bajo sospecha porque es la imagen del mensaje oficial. En el caso de la UPN, no tenían mayores opiniones, sus expresiones eran de sorpresa al momento de trabajar la diferencia entre las mujeres representadas en las películas y las investigaciones sobre las mujeres en la Independencia. Me dio la impresión de que dada su formación histórica a partir del libro de texto tenían resistencia a moverse hacia la apertura a estas otras lecturas de la historia, incluso la sensación que me transmitían era de desconfianza hacia los planteamientos de estos textos, excepto en el caso de los estudiantes de la Maestría en Enseñanza de la Historia, aunque no son historiadores en su mayoría sí estaban abiertos a la necesidad de observar las diferencias entre la narrativa fílmica y la historiográfica.

En relación a la incorporación de la mirada de género, también manifestaron la importancia de su incorporación como herramienta, las mujeres de ambos grupos a lo largo de los talleres manifestaron cómo permitía analizar con mayor profundidad sobre los roles asignados a las mujeres en el cine histórico, pues las películas eran muy evidentes en este aspecto. El hecho de que la mayoría no sean profesores de Ciencias Sociales marca una diferencia en el uso de estos contenidos en relación a los que sí son profesores de historia, por ejemplo, como vimos arriba para Martha y Melissa sí hay una utilidad y aplicabilidad de estos contenidos en sus clases. Para los demás consiste en un taller que agrega herramientas a sus formaciones previas en perspectiva de género o les introduce en esta vertiente analítica como ocurrió con muchos de los asistentes al taller de la UPN. En este aspecto es importante recalcar que en el entorno formativo de las licenciaturas y maestrías de la UPN no hay materias ligadas a la perspectiva de género, quienes poseían algunos conocimientos previos lo habían hecho por interés personal como algo externo a la formación recibida en la institución. Esto también explica muchas de las reacciones y resistencias respecto a los planteamientos del taller.

Un elemento ligado a estos resultados fue la condensación de contenidos en sesiones seguidas y de una sola semana, lo cual no dio tiempo de digerir o de

ir trabajando en casa otras actividades que ayudaran a asentar los contenidos vistos. Observé que los asistentes de la UPN se veían abrumados por todos los niveles de lectura que estaba proponiendo sobre todo los relacionados con la mirada de género, el tiempo y el escaso o casi nulo contacto previo con estos conocimientos dificultaron el sacar mejor provecho del taller.

Aún así considero que por las respuestas aportadas a lo largo de las descripción y análisis de las sesiones que planteo en este capítulo, elementos capitales como la aceptación de que es importante ver las películas con un ojo crítico, que la historia es algo distinto a lo que aprendimos en la escuela o que el papel de las mujeres en esa historia no está incorporado en el cine histórico nacional quedaron bastante asentadas en ambos grupos. El análisis fílmico es un entrenamiento que toma tiempo, fue muy grato observar cómo hubo un interés por aprender a aplicar esta vertiente en la que se cruzan la teoría fílmica feminista, la historia y su enseñanza.

Conclusiones

Luego de emprender la investigación es posible tener un mapa un poco más claro acerca de las implicaciones, dificultades y zonas de posibilidad de llevar la perspectiva de género a las aulas, sobre todo con el énfasis puesto en trabajar estos temas con los profesores, quienes son los mediadores entre el conocimiento escolar y los estudiantes. La escuela es también un entorno donde las visiones personales, el capital cultural de cada maestro y sus filias y fobias impregnan la enseñanza, nutriendo para mal y para bien, el currículum oculto de cada nivel formativo.

Justamente la dificultad para aprehender conceptos complejos y difíciles de asimilar fue lo que me llevó a encontrar una veta de trabajo en términos de perspectiva de género y enseñanza. Dada la necesidad de aterrizar a la comprensión de todas y todos aquello que las feministas ayer y hoy han reflexionado, descubierto, criticado y planteado. De allí que esta investigación haya partido de elaborar una didáctica que permitiera poner en diálogo esos aportes desde el feminismo con la experiencia de quienes asumen la responsabilidad de formar a otros o de formarse en el terreno educativo. Así, los conceptos escogidos para esta investigación fueron llevados a estos espacios y puestos a prueba, toda vez que mi propia habilidad para enseñar también se encontró a prueba.

Así, conceptos como género, división sexual, sistema sexo-género, subjetividad y experiencia se ligaron a la comprensión del cine y a su papel como estructurador de una idea sobre la historia, pero también a la manera cómo las personas se vinculan con la historicidad y cómo construyen esta historicidad a partir de la memoria, de la que el cine participa activamente.

En este sentido, en esta investigación el reto principal fue evitar que los tres ejes disciplinarios que nutren este trabajo: cine-historia-género, se redujeran a una

serie de actividades en el aula; por el contrario implicó conectar la teoría que quería poner a circular entre los profesores con la didáctica, esa conexión fue posible mediante la identificación de un problema pedagógico, en este caso situado en el cine histórico como productor de conocimiento escolar del que me propuse excavar junto a los participantes de los talleres sentidos profundos que sin un método de análisis se vuelven una mera intuición, en el mejor de los casos.

Uno de los primeros aspectos que resalta es la necesidad de incorporar a los planes formativos la transversalidad de género, mientras esta sea vista como una medida que se puede elegir incorporar o no, tanto más difícil será que en el entorno escolar dejen de reproducirse las relaciones asimétricas y que las personas sean reconocidas en tanto tales a partir del sexo biológico, cuando en la sociedad hay tanta diversidad de identidades sexuales como personas las definan.

En el trabajo de campo resaltó como problema fundamental la ausencia de espacios en el currículo para la formación en perspectiva de género en el caso de la institución responsable de la formación pedagógica del país como lo es la Universidad Pedagógica Nacional, la cual no contempla esta enseñanza como una necesidad, por el contrario forma a los docentes para justamente generar actividades que hagan que el pase de información del libro a los estudiantes sea sencillo, rápido y efectivo. Dejándolos en el limbo del diseño de técnicas de enseñanza sin una formación reflexiva y situada. Cuando digo situada me refiero a que puedan hacer esos diseños con claridad de cómo se posicionan respecto a lo que enseñan. En el caso de la UABS, aunque sí hay transversalidad de género en sus políticas educativas, eso no es garantía de que los contenidos sean del todo claros para sus estudiantes como vimos en los talleres.

A los profesores se les ha dado la responsabilidad de ser los transmisores de la voz del Estado, a través de los planes oficiales, el libro de texto, como puede observarse en los dos grupos de trabajo en campo, es la fuente principal de conocimiento histórico. Aunque hay una diferencia formativa entre los participantes

de la UABCS y los de la UPN, los referentes históricos son los mismos, el pasado independentista es recordado a través de los mismos sujetos, la idea acerca de la Independencia mexicana es homogénea: viene a la memoria a través de Hidalgo, Morelos, Allende y con suerte en el mejor de los casos de Josefa Ortíz de Domínguez y Leona Vicario. Estas últimas además carecen de un cuerpo de acciones que las sitúen de forma clara en ese recuerdo de lo aprendido, son nombres que aparecen junto a los de los personajes masculinos; éstos por el contrario sí asocian a ideas muy claras de heroicidad, a la fundación de la nación mexicana, acción política y militar, de tal modo que la asimetría se reproduce a niveles tan sutiles como el de los símbolos patrios.

Entonces, el poner a dialogar esas ideas fijas acerca de la construcción del pasado con la indagación acerca de los lugares que se asignan a la mujeres en esa construcción resulta un ejercicio de cuestionamiento a la estructura educativa, a la voz del Estado, a ese acuerdo silencioso en el que se omite o se le da a las mujeres un lugar tan gris en la historia enseñada. De allí que en la medida en que esta forma de construir la historia a través del cine fue deconstruida por los participantes y se reconociera su papel como vía de enseñanza de la historia patria, las mujeres en cada aula encontrarán una relación entre la precariedad con que son tratadas en las imágenes coincidencias con las precariedades con que son vistas en la sociedad. La pregunta de Vianey acerca de “¿por qué nos enseñan esa historia?”, acompañada de poder mostrar las emociones y sentires en torno a la forma desigual en la que se representa lo femenino, junto a las voces de las otras mujeres en el aula cuestionando las maneras en que se enseña a comprender el pasado es apenas una muestra de lo que pasa cuando la perspectiva de género entra al aula.

Lograr poner al cine histórico en perspectiva con las políticas pedagógicas del Estado, resulta entonces más que necesario, como se expresó en los grupos de trabajo, el cine compite con la escuela en materia de enseñanza de la historia, pero a su vez es un recurso muy utilizado para reforzar lo que la escuela enseña

de forma masiva, repetitiva y en actos rituales como lo son las celebraciones cívicas. Pero también quedó claro que esas pedagogías no son recibidas de forma unánime por las personas, en el grupo de la UABCS la sospecha y desconfianza hacia los mensajes provenientes desde la historia oficial y reflejados en las películas fue persistente. Un aspecto interesante fue la crítica al joven Hidalgo que acosa a una mujer y ese acto es disminuido mediante el humor, luego de desatadas las risas en el aula, aparece el cuestionamiento a cómo se naturalizan actos que aparentemente son propios de los hombres y que las mujeres han de aceptar; esto no es posible sin la mirada que despierta la mirada feminista y sus cuestionamientos al género.

Sin embargo, en la aplicación de los talleres también surgieron dificultades. La primera de ellas fue el desfase entre mi creencia de que los profesores de historia estarían interesados en recibir una formación así y la diversidad de perfiles de quienes asistieron; en la realidad participaron quienes tenían un interés personal por aprender sobre análisis fílmico, aún sin tener muy claro como se podía imbricar con la perspectiva de género. La necesidad de saber leer las imágenes fue el motor de la motivación. Esto no quiere decir que no tuvieran interés en temas de género pero no les era muy claro cómo se combinarían ambas vertientes.

En ambos talleres fue posible observar que los conocimientos previos acerca del género eran escasos, a la hora de definirlo la recurrencia al celular fue una alternativa, y en ambos grupos la idea del género como construcción social fue el punto de partida al inicio del taller; hacia el final quedó bastante claro qué significa el que sea una construcción, cómo se vincula con la división sexual, como se refuerza mediante el cine histórico. Aún así es recomendable hacer más aplicaciones de los talleres para que los contenidos puedan trabajarse y asentarse mejor. Sobre todo poder dar tiempo entre una sesión y otra, así como profundizar en las lecturas, entrenar durante más tiempo y quizás en casa también la visualización de las películas.

Otro aspecto que representa una zona de oportunidad es la necesidad de incorporar a estos ejercicios de análisis el cine hecho por mujeres, de manera que poder contrastar cómo se diferencia el cine hegemónico de la mirada femenina, cómo es la narrativa, qué historias eligen representar, cómo las ponen en la pantalla, hacia donde se dirige lo que eligen privilegiar y lo que no las mujeres. Dado que en las sesiones surgieron estas interrogantes por parte de las asistentes, quiero rescatar una intervención de sobre este cine por parte de Lefterys (promotor cultural de la Red de Cineclubes de la Paz y estudiante del doctorado en Desarrollo Sustentable y Globalización-DESYGLO), acerca de que las mujeres cineastas “han estado insistiendo en los festivales importantes, ¿cuántas mujeres han recibido la Palma de Oro?, ¿cuántas películas hechas por mujeres han estado en la selección oficial?. Todo eso me parece fundamental, todo eso evidencia la ausencia de espacios para las mujeres, no es porque no les interese o que no haya producción femenina, es que simplemente se les cierran las puertas”. En este sentido, dar sólo espacio al cine comercial deja en falta poder conocer los otros modos de expresarse lo femenino.

En relación a la utilidad del taller para los profesores que asistieron, un grupo de ellos, sobre todo los que utilizan el cine en sus aulas, manifestaron la utilidad del taller y cómo incorporar a sus clases algunas variaciones que les serían útiles, por ejemplo, fragmentar las películas para ponerlas a dialogar con los contenidos o introducir entre fragmentos momentos de discusión motivados por preguntas disparadoras. Otro aspecto, que reconocieron la necesidad de tener una mejor formación a la hora de usar películas en el aula, al reconocer que guardan contenidos que no se observan fácilmente y que el profesor es un sujeto activo y mediador entre lo que dice la película y lo que requiere que comprendan o trabajen los estudiantes. Estas apreciaciones abren la oportunidad para sugerir que se realicen más investigaciones en esta dirección y que se optimicen las condiciones para su aplicación. En ese sentido, lograr acuerdos con centros educativos donde se pueda dedicar un semestre o más a la aplicación de los talleres, que la convocatoria institucional pueda ser efectiva a la hora de invitar a

aquellos profesores que den materias de Ciencias Sociales y que la asistencia no sea vista como algo de obligatoriedad, dado que eso sesga lo que están dispuestos a dar los participantes.

Finalmente, este fue apenas un primer esfuerzo investigativo en la didáctica de la historia como terreno de cruce entre el cine y el género. Quedan abiertas diversas rutas de indagación para futuras investigaciones. Sobre todo relacionadas con los usos pedagógicos del cine en las aulas, cómo la escuela avanza y retrocede en la incorporación del cine histórico como fuente autónoma de conocimiento escolar, qué relaciones establecen los estudiantes con el cine. También queda pendiente por trabajar cómo las políticas escolares se cruzan con las políticas públicas en materia de género, su aplicabilidad y qué ocurre cuando una escuela asume la transversalidad de género en sus planes de estudio.

Todavía queda mucho por investigar acerca de la representación de las mujeres en el cine sobre todo el que representa períodos distintos a la Revolución o el Cine de Oro. Por ejemplo, aquellas películas exhibidas durante el Centenario de la Independencia en 1910, o las representaciones del período prehispánico. Así como las producciones oficiales relacionadas con otras celebraciones. Fuera de ellas el cine histórico que no se enmarca en los períodos conmemorativos pero que representan el pasado mexicano también queda pendiente para la investigación.

Bibliografía

AGUILAR RIVERA, José Antonio, “¿1821 o 1810?”, Nexos, s/n, 01-09-2010, s/p, <https://www.nexos.com.mx/?p=13900>, [consultado el 29 de noviembre de 2018].

AGUIRRE, Susana E. y LUJÁN LANCIOTTI, María (Coord.), *Voces del relato histórico. La enseñanza de la historia desde una mirada social*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2017.

ÁLVAREZ JUNCO, José, “Los usos públicos de la historia”, en Juan José Carreras Ares y Carlos Forcadell Álvarez (Eds.), *Usos públicos de la Historia*, Zaragoza, Marcial Pons Historia y Prensas Universitarias de Zaragoza (Ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Universidad de Zaragoza, 2002), 2003.

ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

ÁVILA, Alfredo y GUEDEA, Virginia (Coord), *La Independencia de México: temas e interpretaciones recientes*. Ciudad de México, UNAM, 2007.

AVIÑA, Rafael, “Monitos en serio”, *Reforma*, Ciudad de México, 24 de septiembre de 2010, p. 7-8.

BERMEJO GARCÍA, Carmen, “Un proyecto pospuesto, modificado y minimizado. Los 3 mil millones, destinados a las fiestas del bicentenario”, *El Financiero*, Ciudad de México, 17 de agosto de 2011, p. 36.

BREÑA Roberto, “Hidalgo. Maestro, párroco, insurgente de Carlos Herrejón Peredo”, Nexos, s/n, 01-04-2014, s/p, en el siguiente enlace: <https://www.nexos.com.mx/?p=19987>, [consultado el 29 de noviembre de 2018].

BOGINO LARRAMBEHERE Mercedes y FERNÁNDEZ-RASINES Paloma, "Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica", *La Ventana*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, vol. V, núm. 45, enero-junio, 2017, pp. 158-185.

BORDWELL David y THOMPSON Kristin, *Arte cinematográfico*, México, Mc Graw Hill, 2001.

BOURDIEU Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, Argentina, Siglo XXI, 2008.

_____, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.

BRAIDOTTI Rosi, *Sujetos nómades*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

BURKE Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2001.

BUTLER Judith, *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España, Paidós, 2007.

CALVILLO VELASCO, Miriam y SOLÍS BARCELÓ, Enrique, *Diagnóstico de las Políticas sociales y la transversalidad con perspectiva de género en Baja California Sur*, Instituto Nacional de las Mujeres, 2012, s/p, http://cedoc.inmujeres.gob.mx/ftpg/BCS/BCS_MA10_dx_impacto_programas_2012.pdf, [consultado el 1 de noviembre de 2019].

CAPARRÓS LERA José María, *El pasado como presente*, 50 películas de género histórico, Barcelona, Editorial UOC, 2017.

CASSETTI Francesco, *Teorías del cine 1945-1990*, Madrid, Cátedra, 1994.

CASETTI Francesco y DI CHIO Federico, *Cómo analizar un film*, Barcelona, Paidós, 1994.

CASTAÑEDA SALGADO, Martha Patricia; RAVELO BLANCAS, Patricia; PÉREZ VÁZQUEZ, Teresa, “Feminicidio y violencia de género en México: omisiones del Estado y exigencia civil de justicia”, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 74, enero-junio, 2013, pp. 11-39, <https://www.redalyc.org/pdf/393/39348328002.pdf> , [consultado el 31 de Octubre de 2019].

CASTEJÓN LEORZA, María, “Mujeres y cine. Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres”, *Berceo*, núm. 147, 2004, Logroño, p. 303-327.

CASTELLS, Carme, *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, 2000.

CASTRO RICALDE Maricruz, Género y estudios cinematográficos en México. *Ciencia Ergo Sum* [en línea] 2009, 16 (Marzo-Junio): [Fecha de consulta: 11 de enero de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10416108>

_____, “El Feminismo y el Cine realizado por Mujeres en México”, *Razón y Palabra*, núm. 46, año 10, agosto-septiembre 2005, México, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520647004> [Consulta: 10 de enero de 2018]

CHIÓN Michel, *La auvisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*, España, Paidós, 1993.

COMISIÓN NACIONAL PARA LOS BICENTENARIOS DE LA INDEPENDENCIA DE LAS REPÚBLICAS IBEROAMERICANAS, adscrita a la Secretaría de la Presidencia de España, “Presentación de Felipe González Márquez”, en:

<http://www.bicentenarios.gob.es/Presentacion/Paginas/Presentacion.aspx>

[consultado el 16 de abril de 2019].

CONGRESO DE BAJA CALIFORNIA SUR, *Código Civil para el Estado Libre y Soberano de Baja California Sur*, en: <http://contraloria.bcs.gob.mx/wp-content/uploads/Codigo-Civil-del-Estado-de-Baja-California-Sur.pdf>

[consultado el 23 de agosto de 2019].

CONGRESO DE BAJA CALIFORNIA SUR, *Código Civil para el Estado Libre y Soberano de Baja California Sur*, en: <https://www.cbcs.gob.mx/index.php/cmply/1485-codigo-civil-bcs>, [consultado el 5 de septiembre de 2019].

DELLEN, María, *Perspectives on Historical Film Literacy: A Didactical Study of Students' Historical and Emotional Meaning Making through Feature Film*, Umea University, Umea, 2017.

DE LAURETIS Teresa, *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989.

_____, *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*, Madrid, Cátedra, 1992.

_____, "Género y teoría *queer*", *Mora*, Universidad de Buenos Aires, núm. 21, 2015, Buenos Aires. Argentina, pp. 107-118.

DE LA VEGA ALFARO Eduardo, "La independencia en tres 'Fantasías históricas cinematográficas'", Ángel Miquel (Coordinador) *La ficción de la historia. El siglo XIX en el cine mexicano*, Ciudad de México, Cineteca Nacional, 2010, pp. 40-45.

DE LUCCA, María Candela, "El siglo XX a través del cine", en Susana E. Aguirre y María Luján Lanciotii (coords.), *Voces del relato histórico. La enseñanza de la*

historia desde una mirada social, La Plata, Editorial de la Universidad de la Plata, pp.144-163.

SÁNCHEZ, Cristian Carlos, "Marcha Gay de La Paz festeja el matrimonio igualitario" Diario El Independiente, 29-06-2019, Baja California Sur <https://www.diarioelindependiente.mx/2019/06/marcha-gay-de-la-paz-festeja-matrimonio-igualitario> , [consultado el 08 de agosto de 2019].

Dussel, Inés, *Incorporación con TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires, Editorial Teseo, 2014.

_____, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

DUSSEL, I., y D. GUTIÉRREZ (eds), *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Editorial Manantial/Fundación OSDE, Buenos Aires, 2006.

FERNANDEZ, Marisa y MENDEZ, Laura, "Historia enseñada, cine y mujeres: una tríada a debate". Aljaba, vol.13, 2009, s/p, <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100009&lng=es&nrm=iso> [Consultado: 10 de diciembre de 2017]

GANDARIA, Marique, "Entre apertura y resistencia se debate el matrimonio igualitario", *El Sol de México*, 28-08-2019, Baja California Sur, <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/entre-apertura-y-resistencias-se-debate-legalizacion-del-matrimonio-igualitario-3822424.html> , [consultado el 07 de septiembre de 2019].

EL SOL DE MÉXICO, "Baja California Sur da el sí al matrimonio igualitario", *El Sol de México*, 27-06-2019, Baja California Sur, <https://www.elsoldemexico.com.mx/republica/sociedad/baja-california-sur-da-el-si-al-matrimonio-igualitario-lgbt-gay-3824351.html>

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. CÁMARA DE DIPUTADOS DE H. CONGRESO DE LA UNIÓN. *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. 2018.

ESTRADA MICHEL RAFAEL Y LUJAMBIO ALONSO, "1821 y 1810: Respuesta a Aguilar Rivera", Nexos, 2010, s/p, <https://www.nexos.com.mx/?p=13942>, [consultado el 29 de noviembre de 2018].

FERNÁNDEZ DARRÁZ, María Cecilia, "Las mujeres en el discurso pedagógico de la Historia. Exclusiones, silencios, olvidos". *Universum*, núm. 25, vol.1, 2010, Chile, pp. 84-99.

FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia, "Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la Historia", *Clío&Asociados*, núm. 8, 2004, Madrid, p. 115.128.

FERRER PÉREZ, Victoria; BOSCH FIOL, Esperanza; NAVARRO GUZMÁN, Capilla; RAMIS PALMER, M. Carmen, GARCÍA BUARDES, M. Esther, "Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: una aproximación empírica", pp. 341-352.

FOUCAULT, Michael, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Siglo XXI, México, 2007.

FERRO, Marc, *Historia contemporánea y cine*, Barcelona, Ariel, 2000.

_____, *Cine e Historia*, Gustavo Gilli, 1980.

FONSECA HERNÁNDEZ, Carlos y QUINTERO SOTO, María Luisa, "La teoría *Queer*: la de-construcción de las sexualidades periféricas", *Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana, vol. XXIV, núm. 69, enero-abril, 2009, Ciudad de México, pp. 43-60.

FUENTES MARTÍNEZ, Marta “La cinematografía mexicana como industria cultural. Una revisión de sus políticas y de su mercado desde la década de los ochentas”, Delia Covi Druetta et al, *Industrias culturales en México: reflexiones para actualizar el debate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México; Productora de Contenidos Culturales Sagahón Repoll, (Colec. Tendencias), pp. 161-202.

GARCIADIEGO Javier, “La política de la historia en México. Las conmemoraciones del 2010”, en *Bicentenario: 200*, en Erika Pani y Ariel Rodríguez Kuri, coordinadores, *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial*, México, El Colegio de México, 2012, pp. 333-369.

GEERTZ Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 13 ed., 2005, (Antropología y etnografía).

GOMÁRIZ, Enrique, “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas” en AAVV, *Fin de Siglo- Género y cambio civilizatorio*, Santiago, Isis Internacional- Ed. de las Mujeres N^a 17, 1992. L. Nicholson, *Feminismo/posmodernismo*, Feminaria Editora, Buenos Aires, 1994.

GONZÁLEZ, Rosa María, “Estudios de género en educación. Una rápida mirada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, julio-septiembre, 2009, pp.681-699.

_____ ; MORALES, Leticia; MIGUEZ, María del Pilar y RIVERA Alicia, “Género y curriculum en la educación básica en México”, *GénEros*, vol. 7, núm. 19, 1999, Ciudad de México, pp. 12-28.

GUTIÉRREZ CASTAÑEDA, Griselda, *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, México, UNAM-PUEG, 2002.

GUERRA, François-Xavier, *Mémoires en deverti: Amérique latine XVIe-XXe siècle*. Colloque international de parís, 1er-3 décembre 1992. Édition préparée sous la repomsabilité de François-Xavier Guerra, Bordeaux, maison des Pys Ibériques, 1994, pp. 9-27, https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revistaHistorias/wp-content/uploads/historias_75_14-35.pdf, [consultado el 7 de diciembre de 2018].

HERNÁNDEZ VICENCIO, Tania: “¿Integrados o marginados? El Partido Acción Nacional”, pp. 217-244

HERNANDEZ VICENCIO, Tania. ¿Integrados o marginados?: El Partido Acción Nacional. *Polít. cult.*, n.29 2008, pp. 217-244, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422008000100010&lng=es&nrm=iso, [consultado el 25 de agosto de 2018].

HERRERO JIMÉNEZ, FRANCISCO y ZURIAN HERNÁNDEZ, Beatriz, “Los estudios de género y la teoría fílmica feminista como marco teórico y metodológico para la investigación en cultura audiovisual”, *Área Abierta*, Universidad Complutense, vol. XIV, núm. 3, noviembre 2014, Madrid, España, pp. 5-21.

HOBBSAWM Eric, *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*. México, Ediciones culturales Paidós, 2013.

_____, “Introducción: la invención de la tradición”, Eric Hobswawm y Terence Ranger eds. *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.

_____, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, 2000.

IADEVITO Paula, “Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación”, *Universitas Humanística*, Pontificia Universidad Javeriana, núm. 78, julio-diciembre, 2014, Bogotá, Colombia, pp. 211-237.

IGLESIAS Prieto, Norma, "Identidades de género y recepción cinematográfica: una propuesta de investigación experimental", *Annales*, núm. 1, 1998, Gotemburgo, pp. 245-268.

IMCINE, Informe de autoevaluación enero-junio 2008, México, Instituto Mexicano de Cinematografía, 2010.

IMCINE, Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2010, México, Instituto Mexicano de Cinematografía, 2010.

JORDAN, Carlos, "Historia para niños", *Milenio*, México, 25 de noviembre de 2010, p. 11.

KRAUZE, Enrique, "Hidalgo enamorado", *Letras Libres*, 18-10-2010, s/p, <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/hidalgo-enamorado> [consultado el 24 de marzo de 2018].

KUHN Annete, *Cine de mujeres. Feminismo y cine*, Madrid, Cátedra, 1991.

León, Raymundo, "Aprueban matrimonio igualitario en Baja California Sur", *La Jornada*, 27-06-2019, Baja California Sur, <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2019/06/27/aprueban-matrimonio-igualitario-en-baja-california-sur-5317.html> [consultado el 17 de septiembre de 2019].

LAMAS Marta, "Cuerpo: diferencia sexual y género", *Debate feminista*, 1994, vol.10, http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/010_01.pdf [Consultado el 17 de mayo de 2018], pp. 4-31.

_____, "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual", *Cuicuilco*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Vol. VII, núm. 18, enero-abril, 2000, Ciudad de México, s/p.

LAGNY, Michele, *Cine e historia. Problemas y métodos en la investigación cinematográfica*, Barcelona, Bosh, 1997.

LAGARDE, Marcela 2011 "Prefacio: claves feministas en torno al feminicidio. Construcción teórica, política y jurídica", en Rosa-Linda Fregoso (coord.), *Feminicidio en América Latina*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (ceiich)-unam/Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres (Diversidad Feminista), México, pp. 11-41.

LAGUARDA, PAULA, "Cine y estudios de género: Imagen, representación e ideología. Notas para un abordaje crítico". *Aljaba*, vol.10, 2006, pp. 141-156, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042006000100009&lng=es&nrm=iso, [consultado 6 de diciembre de 2017].

LARA CHÁVEZ, Hugo, "El Bicentenario, fusilado por el cine", *Paso de Gato Ediciones y Producciones Escénicas*, núm, 12, sept-oct 2010, p. 22-25.

LEYVA, Gustavo; CONNAUGHTON, Brian et al. *Independencia y Revolución: pasado, presente y futuro*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010.

LOAEZA, SOLEDAD. La historia, la historia patria y la formación de un nuevo consenso nacional. In: PANI, Erika; KURI, Ariel Rodríguez (coord.). *Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial*. México D.F: El Colegio de México, 2012, p. 381-408.

_____, "Acción nacional no es un partido, sino una federación de organizaciones locales unidas por su anticentralismo", *Proceso*, México, 29 de

mayo de 1995. Recuperado 7 de diciembre de 2018. En línea: <https://www.proceso.com.mx/169117/accion-nacional-no-es-un-partido-sino-una-federacion-de-organizaciones-locales-unidas-por-su-anticentralismo>.

_____, *El Partido Acción Nacional: la larga marcha, 1939-1994. Oposición leal y partido de protesta*, México, FCE, 1999.

LÓPEZ PORTILLO, José Ramón, “Nacionalistas vs Neoliberales”, Nexos, 1 de agosto de 1999, <https://www.nexos.com.mx/?p=3660>, [consultado el 3 de julio de 2018].

LOWENTHAL, David, *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1998.

LUJAMBIO, Alonso, “Gómez Morin, el PAN y la religión católica”, Nexos, 1 de septiembre de 2009, s/p, <https://www.nexos.com.mx/?p=13283>, [consultado: 7 de diciembre de 2018].

MCKEE Robert, *El guión. Sustancia, estructura y principios de la escritura de guiones*, Barcelona, España, Alba Minus, 2011.

MARTIN-BARBERO Jesús, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, núm. 32, mayo-agosto, 2003, pp. 17-34.

MARTÍNEZ HOYOS, Francisco (Coord.), *Heroínas incómodas*, España, Ediciones Rubeo, 2012.

MARTÍNEZ PIVA, Jorge Mario; PADILLA PÉREZ, Ramón; SCHATAN PÉREZ, Claudia, y VEGA MONTOYA, Verónica, *La industria cinematográfica en México y su participación en la cadena global*, México, CEPAL, 2010.

MEDINA PEÑA, “Las dos historias patrias”, Nexos, 2009, s/p, <https://www.nexos.com.mx/?p=13271>, [consultado el 29 de noviembre de 2018].

MEYER, Lorenzo, “Felipe Calderón o el infortunio de una transición”, Foro Internacional, Colegio de México, vol. LV, núm. 1, enero-marzo 2015, pp. 16-44, <http://www.scielo.org.mx/pdf/fi/v55n1/0185-013X-fi-55-01-00016.pdf>, [consultado el 29 de noviembre de 2019].

MILLÁN, Margara, *Derivas de un cine en femenino*, Porrúa-PUEG. México. 1999.

MIQUEL ÁNGEL, “Hidalgo en el cinematógrafo”, Ángel Miquel, *La ficción de la historia. El siglo XIX en el cine mexicano*, Cineteca Nacional, 2010, pp. 12-21.

MORALES JURADO, María Esther, *Representaciones de la mujeres en las imágenes de los libros de Historia de México para tercer grado de Educación Secundaria, Aprobados por la SEP (1994-2006)*, UPN, Tesis de maestría, 2008.

MURILLO, Erik, “Histórico: Congreso aprueba los matrimonios gays en Baja California Sur”, Baja California Sur Noticias, 27-06-2019, <https://www.bcsnoticias.mx/historico-congreso-aprueba-los-matrimonios-gays-en-baja-california-sur/>, [consultado el 28 de junio de 2019].

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS, “Declaración de Valparaíso”, en: <https://www.oei.es/historico/xcic.htm> [consultado el 16 de abril de 2019].

ONU, *Feminicidio en México. Aproximación, tendencias y cambios, 1985-2009*, ONU Mujeres, INMujeres, LXI Legislatura, Cámara de Diputados, México, 2011.

ONU, *Violencia feminicida en México. Características, tendencias y nuevas expresiones en las entidades federativas, 1985-2010*, ONU Mujeres, INMujeres, LXI Legislatura, Cámara de Diputados, México, 2012.

ORTEGA ORTIZ, Reynaldo Yunuen y SOMUANO VENTURA, Ma. Fernanda, "Introducción: El período presidencial de Felipe Calderón Hinojosa", Foro Internacional, Colegio de México, enero-marzo 2015, Distrito Federal, México, pp. 5-15.

ORTEGA VILLA, Luz María, *Cerca y lejos. Aproximaciones al estudio del consumo de bienes culturales*. Mexicalli, Porrúa, 2011.

PADILLA Lizbeth, "Calderón pide unidad para el Bicentenario", *El Economista*, México, 11 de febrero de 2010, p. 4.

PALADINO, Diana, *¿Qué hacemos con el cine en el aula?* Buenos Aires, Manantial, en Dussel, I. y Gutierrez, D. (comp.), *Educación la mirada*, Manantial, pp. 135-144.

PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, en *Historia del feminismo*, Madrid, Catarata, 2001.

PÉREZ VEJO Tomás, "Pintura de historia e identidad nacional en España", tesis doctoral, Madrid, Departamento de Historia del Arte III, Universidad Complutense, 2002.

_____, "Nacionalismo es imperialismo en el siglo XIX: dos ejemplos de uso de las imágenes como herramientas de análisis histórico", Fernando Aguayo y Lourdes Roca (coords.), *Imágenes e investigación social*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2005, pp. 50-74.

PIÑONES VÁZQUEZ, Patricia, *Manual para incorporar la perspectiva de género en la elaboración de los libros de textos gratuitos y otros materiales educativos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2012.

PRESIDENCIA FELIPE CALDERÓN HINOJOSA, “Programa de actividades del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución”, *Gobierno de la República*, México, <https://www.youtube.com/watch?v=uzFM7xdM2yU> [consultado el 29 de noviembre de 2018].

PRESIDENCIA FELIPE CALDERÓN HINOJOSA, “Discutamos México, IV la Independencia 16.-Urbide y el primer imperio”. Presidencia Felipe Calderón Hinojosa, México, <https://www.youtube.com/watch?v=RoAUfdUG1fl>, [consultado: 7 de diciembre de 2018].

REAL DECRETO 595/2007, de 4 de mayo, por el que se crea la Comisión Nacional para la Conmemoración de los Bicentenarios de la Independencia de las Repúblicas Iberoamericanas. <http://www.bicentenarios.gob.es/Estructura/Marco/Documents/RD59520070405.pdf>, [consultado el 26 de mayo de 2019].

REISZ, Karel, *Técnica del Montaje Cinematográfico*, Madrid, Taurus, 1980.

RIVERA, María-Milagros, *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria, 2001.

RODRÍGUEZ, Alan, “El mito reformado: la oblicua visión oficialista en el filme mexicano Miguel Hidalgo: la historia jamás contada”, *El Futuro del Pasado*, FahrenHouse, núm. 5, 2014, Salamanca, pp. 91-104.

ROSAS MANTECÓN, Ana, “Públicos de cine en México”, *Alteridades*, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, 22 (44), 2012, México, pp. 41-58.

ROSENSTONE Robert, *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997.

RUIZ, José Fabián; LÓPEZ ALANÍS, Fernando y HERRERA PEÑA, José, *Hidalgo: tres ensayos*, Morelia, Frente de Afirmación Hispanista, Foro Cultural Morelos, 2003.

SÁNCHEZ, Frida, “BCS ‘abate’ feminicidios... porque omite registrarlos”, La razón, 10-10-2019, Baja California Sur, <https://www.razon.com.mx/mexico/bcs-abate-feminicidios-porque-omite-registrarlos/>, [consultado el 19 de septiembre de 2019].

SÁNCHEZ QUIROZ JULIETA Y PÉREZ JAVIER, “Casi todos los historiadores afirman que Hidalgo tuvo descendencia”, Cinetoma, Paso de gato Ediciones y Producciones Escénicas, núm. 12, septiembre-octubre 2010, México, pp. 30-33.

SEGATO Rita, “Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías”, Lobo Suelto, Buenos Aires, s/p, <http://lobosuelto.com/?p=19189>, [consultado: 13 de junio de 2018].

SEP-COLEGIO DE BACHILLERES, “Programa de asignatura, Historia de México I”, https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/3er_semestre/basica/08_Historia_Mexico_I.pdf, [consultado el 21 de octubre de 2019]:

SERRA María Silvia, *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires, Teseo, 2011.

_____, *La pedagogía y los imperativos de la época*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2005.

_____, “Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica”, *Educação*, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 233-240.

SIERRA, Sonia, “La opacidad acecha el Bicentenario”, *El Universal*, México, 11 de febrero de 2010, p. 11.

STAM, Robert, *Teorías del cine. Una introducción*, Barcelona, Paidós, 2001.

SCOTT, Joan, *Género e Historia*, México, FCE-UACM, 2008.

SOTO ARGUEDAS, "La crítica fílmica feminista y el cine de mujeres", *Revista Escena*, Universidad de Costa Rica, vol. XXXVI, núm. 72-73, Agosto 2013, Costa Rica, pp. 55-64.

TREJO BARAJAS, Dení y MARTÍNEZ VILLA, Juana, *Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Querétaro, Edición electrónica, 2015.

TREPAT, Cristófol, "Procedimientos en Historia. Secuenciación y Enseñanza", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los Procedimientos en Historia*, núm. 1, año 1, julio 1994, Edita Grao Educación de Serveis Pedagògics, Barcelona, pp. 31-52.

TUÑÓN Julia, "Feminidad, indigenismo y nación. La representación fílmica de Emilio El Indio Fernández", en Gabriela Cano, Mary Kay Vaughan y Jocelyn Olcott (compiladoras), *Género, poder y política en el México posrevolucionario*, Ciudad de México, FCE-UAM, 2009, pp.127-149.

_____, "Cuerpos femeninos, cuerpos de patria. Los iconos de nación en México: apuntes para un debate", *Historias, Revista de Estudios Históricos*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, núm. 65, septiembre-diciembre 2006, México, pp. 41-60.

_____, "La representación fílmica de las mujeres en el cine clásico mexicano", *Acervos. Boletín de los archivos y Bibliotecas de Oaxaca*, vol. 7, núm. 27, Verano 2004. Oaxaca. pp. 53-57.

_____, "Mujeres en la pantalla. Un alegato a favor de la historia", en: *Memoria del primer Coloquio de Arte y Género*. México, Instituto Nacional de las Mujeres, 2003. pp. 65-80.

_____, "Las mujeres y su historia. Balance, problemas y perspectivas", en: Elena Urrutia (Coord). *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México. Aportaciones desde diversas disciplinas*. México, El Colegio de México, 2002, pp. 375-411.

_____, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano. La construcción de una imagen. (1939-1952)*. México, El Colegio de México-IMCINE, 1998.

_____, "De la pantalla al aula", en: Julianne Burton-Carvajal, Patricia Torres y Ángel Miquel (Ed). *Horizontes del segundo siglo. Investigación y pedagogía del cine mexicano, latinoamericano y chicano*. México, Universidad de Guadalajara-Instituto Mexicano de Cinematografía, 1998.

TORRES SANMARTÍN, Patricia, "La memoria del cine como extensión de la memoria cultural", Revista de *Estudios Culturales*, Ed. Centro de Estudios Culturales, Mexicali, Baja California, México, núm. 4, invierno 2006, México, pp. 40-60.

_____, Patricia, *Cine y género: La representación social de lo femenino y lo masculino en el cine mexicano y venezolano*, México, Editorial Universidad de Guadalajara, 2001.

_____, "Los marcos individuales de interpretación frente a los escenarios massmediáticos. Cine mexicano y su audiencia" en: Del Palacio, Celia, (coord.), *Los Nuevos Objetos Culturales*, México, Ed. Universidad Veracruzana, 2009, pp. 141-156.

VARGAS, Lourdes Rosangel, *Presencia de mujeres en los espacios públicos de la Ciudad de México, 1821-1840*, Ciudad de México, Colegio de México. Centro de Estudios Históricos, Tesis Doctoral, 2018.

VEGA ZARAGOZA, Guillermo, “Ya éramos un país que juega con las dos caras de la moneda”, *Cinetoma*, Paso de Gato Ediciones y Producciones Escénicas, núm. 12, septiembre-octubre 2010, México, pp. 38-40.

VIZZI Florencia Y OJEDA GARNERO Alejandra, “Rita Segato, pensadora feminista: “El problema de la violencia de género (...) es un síntoma de la historia”, <https://www.nodal.am/2017/11/rita-segato-antropologa-argentina-una-falla-del-pensamiento-feminista-crear-la-violencia-genero-problema-hombres-mujeres/> [Consultado: 13 de junio de 2018].

ZÁRATE TOSCANO. Haciendo patria. Conmemoración, memoria e historia oficial. En: PANI, Erika; RODRÍGUEZ KURI, Ariel (coords.). Centenarios. Conmemoraciones e historia oficial. México D.F: El Colegio de México, 2012, p. 77-121.

ZAVALA, Lauro (coord.), *Posibilidades del análisis cinematográfico*, México, Fondo Editorial Estado de México, 2016.

ZECCHI, Bárbara, *La pantalla sexuada*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2014.

Filmografía

Kuri, C. (Productor). Kuri, C. (Director). 2010. *Héroes Verdaderos*. Capítulo II. Independencia [Cinta cinematográfica]. México.: White Knight Creative Productions, EFICINE 226, FIDECINE, Quality Films.

Uquiza, L., García,L. (Productores). Serrano, A. (Director). 2010. Hidalgo: La historia jamás contada [Cinta cinematográfica]. México.: Astillero Films, 20th Century Fox.

Alonso, A. (Productor). Athié, F. (Director). 2010. El baile de San Juan [Cinta cinematográfica]. México.: Arroba Films, S.A. de C.V., Iroko Films, S.L., Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), FOPROCINE, Huit et Plus Productions, Eficine 226.