



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Filosofía**  
**Licenciatura en Historia**  
**Línea terminal en enseñanza de la historia**

Opción de titulación

**Tesis:**

**La enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género**  
**La empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de:

**Licenciado en Historia**

**Presenta:**

Edgar Geovany Sotelo Herrera

**Dirigida por:**

Paulina Latapí Escalante

Paulina Latapí Escalante

Presidenta

\_\_\_\_\_  
Firma

Oliva Solís Hernández

Secretaria

\_\_\_\_\_  
Firma

Karen Edith Córdova Esparza

Vocal

\_\_\_\_\_  
Firma

Ilse Mayté Murillo Tenorio

Suplente

\_\_\_\_\_  
Firma

Yazmín Elena Hernández Tisnado

Suplente

\_\_\_\_\_  
Firma

Querétaro, Qro.

Noviembre de 2025

La presente obra está bajo la licencia:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

### Usted es libre de:

**Compartir** — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

### Bajo los siguientes términos:



**Atribución** — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



**NoComercial** — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



**SinDerivadas** — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

**No hay restricciones adicionales** — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

### Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

## **Agradecimientos**

**A mi madre, Esperanza Herrera.** Cada hijo e hija siempre tiene una historia que contar y si me preguntaran la mía, contestaría lo siguiente: yo vengo de ti, del mejor vientre, del mejor útero, de una de tus semillas de agua que le dieron sustento y refugio a mi cuerpo, mi primer hogar. Quien recuerde estos gloriosos orígenes, al apagarse su sol de este plano, volverá a encontrarse con ellos en las entrañas de la Madre Tierra. Ese es el valor de tu entrañable presencia: darse una inmensa alegría de vivir en este planeta del dolor. Mamá, muchas gracias por darme la vida.

**A mi padre, Paulino Sotelo Beltrán.** Por tu odisea que abarcó dos países que jamás corrompieron tu honor para salvar del hambre y del frío a una familia; por proveernos del trabajo honrado como una brújula moral para emanciparnos de la mentira: el vivir sólo para trabajar; en contraparte, trabajar al servicio de la cultura de la paz, esa es la verdadera cuestión. Aun cuando nunca se vayan a reconciliar tus manos con las mías por ese pasado que sigue presente, muchas gracias por todo.

**A la Doctora Paulina Latapí.** La primera maestra quien siempre supo que esta tesis tendría un final feliz. Nunca podré agradecerle lo suficiente para devolverle todo el apoyo que recibí. Una cosa tengo clara para comenzar a lograr esa equivalencia: recibir con honor una cátedra, en cualquier lugar del mundo que me sorprenda felizmente con esa oportunidad.

**A la maestra Lluvia Cervantes.** Que esta tesis sea el mejor reconocimiento por aquella estrella simbólica otorgada en mi frente en una de sus primeras clases. Asimismo, que el presente trabajo retribuya todos sus esfuerzos en aquellas tardes que dedicó al taller

feminista, sirviendo como un antecedente directo de la institucionalización de la perspectiva de género en la UAQ.

**A la Doctora Oliva Solís.** Quien de inmediato mostró un gran interés por aquel borrador que lo comenzó todo, demostrándome un elevado compromiso para dignificar esta investigación desde el enfoque feminista. Su obra es demostrativa para legitimar la profesionalización de la disciplina de la historia con perspectiva de género.

**A la Doctora Mayté Murillo.** Por otorgarme su espacio y su tiempo de trabajo para las primeras revisiones. Me demostró con el valor de los hechos la importancia de seguir profundizando el enfoque de género desde el cine. Su ejemplo como profesionista me resulta muy significativo para dibujar mi propia trayectoria académica.

**A la maestra Yasmín Tisnado.** Desde el principio combinó con maestría la sensibilidad y el conocimiento que caracteriza a toda buena docente preocupada por los estudios de género. Su rigurosidad y seriedad para iluminar algunos términos, suspendidos en la oscuridad, resultaron demostrativos para confirmar esa equivalencia de saberes y sentires entre los educandos y los educadores.

**A la Doctora Karen Córdova.** Por su enorme disposición para ser parte de mi proceso de revisión y corrección final de la presente tesis. Un amable y caluroso recordatorio de que los encuentros y las promesas académicas siempre estarán acompañándome. ¡Salud eterna por esa humanidad!

## **Menciones honoríficas**

### **Para esa universidad de las mujeres libres:**

Azucena Ochoa, Irma Fuentes, Luz Amelia, Cecilia Figueroa, Claudia Ceja, Katia Monroy, Patricia Pérez y Cristina Quintanar. Para que las letras de mi pluma también encuentren su forma literaria y académica más acabada: la gloria de escribir con perspectiva de género sin perder la ternura.

### **Para esa universidad de los hombres íntegros:**

Martín Chávez, Óscar Ávila, Francisco Meyer, Cristóbal García. Para que las letras de mi pluma también encuentren su forma literaria y académica más acabada: la gloria de escribir con conciencia de clase sin dejar de endurecerse.

### **Para el camposanto de las queretanas ilustres de este tercer milenio:**

A la memoria de la Dra. Cecilia del Socorro Landa Fonseca, la primera profesora que conocí en mi primer día de la licenciatura, y para que su obra siga siendo útil por los siglos de los siglos queretanos.

**A Yunuen Ochoa, Allison Nicole, Kharla Rosas y George Abraham López:**

¿Qué puedo decirles? Esto es todo lo que soy. Un hombre que buscó la piedra filosofal de la rectitud y la bondad, y al mismo tiempo se corrompió por el dolor y el castigo; una carta de amor que se perdió para siempre en el tiempo, pero encontró un mensaje mucho más importante: un verbo llamado nosotras.

Todas ustedes son el Dios que había borrado de mi libro y ahora vuelve como una Diosa. Son la otra carta de amor que se escribe con luz en todo mi ser, los únicos recuerdos del porvenir por el que desearía volver a nacer en este planeta del dolor y recordar que el paraíso siempre fue y será elegirlos como mi familia.

**Para Xóchitl, Teresa, Verónica, Antonia, Diego, Cinthia y Guillermo:**

Hace más de tres años que los conocí y sin ustedes jamás habría obtenido experiencia laboral y amistades. Muchas gracias. Y un abrazo para todos y todas, a donde quiera que los lleve la vida.

## **Por quiénes doblan las campanas**

Al pueblo de Palestina, país con nombre de mujer, mil veces destruido, pero jamás derrotado desde el 15 de mayo de 1948 hasta la fase actual de su exterminio iniciada el 8 de octubre de 2023.

Al pueblo de Yemen, el único país que le ha declarado la guerra justa a Israel para abolir el primer genocidio televisado de mujeres, niñas y niños del tercer milenio.

Al pueblo de Sudáfrica, que hoy se alza en las tribunas internacionales para aislar al fascismo israelí de la faz de la Tierra.

A todas las mujeres y niñas desaparecidas, todos los días en México, por un arma de destrucción masiva llamada machismo.

A Alina Sánchez y al pueblo de Kurdistán.

A Thomas Sankara y al pueblo de Burkina Faso, la patria de los hombres íntegros y la patria de las mujeres libres.

A Junko Furuta, porque desde el año pasado eres el fantasma de las navidades pasadas de tus asesinos. El miedo siempre cambia de bando.

## **Para mi libro eterno de la vida y de los abrazos:**

### **Para mi Cinthya Cisneros**

Porque sí existe la vida en su estado más puro, un amor atemporal que siempre estará fuera de mi comprensión. Ni siquiera la muerte me detendría, amor. Soñé que era el último hombre sobre la Tierra; desperté sin ti. En lugar de abandonarme a mi último amanecer, emprendí el mismo viaje al que tú y yo nos habíamos entregado hace mucho tiempo, pero ahora desde el fin del mundo.

Un día habría llegado a esa civilización llamada China, porque sería difícil para mí encontrar en la historia otra cultura capaz de continuar el desarrollo de la humanidad sin el concurso de ésta. Luego de años de estudio y lucha profunda, por abrirme paso a este planeta fantasma, la inteligencia artificial habría dado el primer salto cualitativo de su primitiva existencia: máquinas con conciencia engendrando más máquinas con conciencia.

Luego de miles de millones de años de cumplirse el ciclo cuántico de esa descomunal civilización de las máquinas con mente propia, quizás esa forma de vida cibernética se pregunte por sus orígenes o el sentido último de su existencia. En cualquiera de esos dos polos, intentarán resucitar el pasado en una de sus raíces olvidadas: la inteligencia humana.

Tú y yo sabemos qué pasó después de eso: innumerables confrontaciones máximas y choques violentos, pero también el nacimiento de una infinidad de relaciones humanas que se encontrarán de nuevo. Esa sería mi odisea, con tal de volver a escribir cartas de amor en tu frente, acariciar la nieve que brota de tu pelo y crear un mundo sólo para nosotros dos. Te amo Cinthya.



## Índice

Introducción.....	13
Capítulo I. Historia y perspectiva de género	
1.1 La historia como campo de batalla permanente .....	33
El ascenso de las mujeres en la historia.....	41
El género en la historia .....	49
1.2 El cine y la historia	
El cine como fuente histórica .....	60
La enseñanza de la historia desde el cine documental.....	69
El recurso didáctico en las sociedades del conocimiento y la información.....	79
El cine como recurso didáctico desde el Aprendizaje Integrado.....	83
1.3 La empatía histórica	
La empatía como replicador de la cultura humana.....	90
La empatía desde la Teoría de la Mente .....	92
La empatía desde las neurociencias.....	98
La empatía desde la historia .....	106
Empatía histórica generada desde las emociones y el cuerpo .....	111
Capítulo 2. Eje metodológico. La Teoría Fundamentada	
3.1 La Teoría Fundamentada .....	119
Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	125
El microanálisis .....	129
Herramientas analíticas como recomendaciones procedimentales.....	133
El uso de preguntas.....	134
Las comparaciones .....	135

Alerta roja .....	135
Codificación abierta.....	137
Codificación axial.....	139
Codificación selectiva.....	142
 2.2 Aplicación del recurso didáctico .....	 148
Intervención en el Bachillerato Semiescolarizado.....	156
Teoría Fundamentada Constructivista .....	210
Análisis Situacional: empatía histórica desde las emociones en el cuerpo .....	215
Hacia el mapa situacional de la empatía histórica.....	231
Consideraciones finales .....	246
Referencias .....	254

## Índice de figuras

Figura 1. Modelo organizacional de Davis (1996) .....	97
Figura 2. Modelo para la formación del pensamiento histórico .....	108
Figura 3. Gráfico de categorías y subcategorías resultantes de la investigación.....	209
Figura 4. Síntesis del mapa situacional .....	218
Figura 5. Mapas de mundos/ arenas sociales de la empatía histórica.....	219
Figura 6. Mapa de posición 1: identidad femenina (IF)//cautiverio patriarcal de mujeres (CP).....	221
Figura 7. Mapa de posición 2: concepciones de poder (CP)//emociones generadas en el cuerpo (EC).....	222
Figura 8. Mapa de posición 3: poder-violencia (PV) simbólica (VS) .....	225
Figura 9. Mapa de posición 4: empatía histórica (EH)-empatía por luchas sociales (ELS) .....	234
Figura 10. Mapa de posición 5: empatía histórica (EH)-emociones generadas en el cuerpo (EC) .....	239
Figura 11. Mapa de posición 6: empatía histórica (EH)-emociones desde el cuerpo .....	243

## Indice de tablas

Tabla 1. Datos preliminares al diagnóstico .....	158
Tabla 2. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	164
Tabla 3. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	165
Tabla 4. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	166
Tabla 5. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	167
Tabla 6. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	168
Tabla 7. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	169
Tabla 8. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	170
Tabla 9. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	170
Tabla 10. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	171
Tabla 11. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	172
Tabla 12. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	173
Tabla 13. Cuestionario correspondiente al diagnóstico.....	174
Tabla 14. Correspondiente a la actividad de roles.....	175
Tabla 15. Correspondiente a la actividad de roles.....	176
Tabla 16. Correspondiente a la actividad de roles.....	177
Tabla 17. Correspondiente a la actividad de roles.....	177
Tabla 18. Correspondiente a la actividad de roles.....	178
Tabla 19. Correspondiente a la actividad de roles.....	179
Tabla 20. Correspondiente a la actividad de roles.....	180
Tabla 21. Correspondiente a la actividad de roles.....	181
Tabla 22. Correspondiente a la actividad de roles.....	182
Tabla 23. Actividad de roles.....	183
Tabla 24. Correspondiente a la actividad de roles.....	184
Tabla 25. Correspondiente a la actividad de roles.....	185
Tabla 26. Correspondiente a la actividad de roles.....	186
Tabla 27. Correspondiente a la actividad de roles.....	187
Tabla 28. Correspondiente a la actividad de roles.....	187

Tabla 29. Correspondiente a la actividad de roles.....	188
Tabla 30. Correspondiente a la actividad de roles.....	189
Tabla 31. Correspondiente a la actividad de roles.....	190
Tabla 32. Correspondiente a la actividad de roles.....	191
Tabla 33. Correspondiente a la actividad de roles.....	192
Tabla 34. Correspondiente a la evaluación final .....	193
Tabla 35. Correspondiente a la evaluación final .....	194
Tabla 36. Correspondiente a la evaluación.....	195
Tabla 37. Correspondiente a la evaluación.....	196
Tabla 38. Correspondiente a la evaluación.....	198
Tabla 39. Correspondiente a la evaluación.....	199
Tabla 40. Correspondiente a la evaluación.....	199
Tabla 41. Cautiverio patriarcal de mujeres.....	203
Tabla 42. Mujeres como agentes del cambio .....	204
Tabla 43. Respuestas emocionales en el cuerpo.....	204
Tabla 44. Cautiverio patriarcal de hombres.....	205
Tabla 45. Entrecruzamiento de conceptos y selección de la categoría central.....	206

## **Introducción**

### **I**

La enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género representa un ideal para reafirmar un espacio de encuentro de aquellas nietas y abuelas, madres e hijas, que han impulsado los procesos de transformación de las sociedades machistas en comunidades alternativas, respaldadas desde un marco de derechos humanos para encaminarse hacia una cultura feminista de la paz.

La enseñanza de la historia con perspectiva de género demanda la elección consciente de las ciencias sociales que han reivindicado y, al mismo tiempo, silenciado las obras de sus autoras. La abominable reproducción de toda forma de conocimiento androcéntrico, para perpetuar la igualdad de los roles y privilegios sexistas, encuentra su contrarréplica en la existencia de ese patrimonio cultural de la humanidad que se ha perpetuado a través del tiempo: los saberes y sentires de las mujeres.

Desde este singular ejercicio de sororidad del pasado, se desprenden aquellas experiencias subjetivas y contextos temporales que han inspirado la hipótesis de la presente investigación: la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

Como se demostrará más adelante, las investigaciones sobre la empatía desde nuestra disciplina no sólo han permitido insertar aquel término como una parte fundamental del pensamiento histórico, sino que también le han provisto la posibilidad de edificar un modelo propio de análisis para incluir al cuerpo como un intermediario indispensable para el estudio del pasado.

Desde el acervo de investigaciones producidas por las neurociencias, las emociones son la plataforma indispensable de nuestro organismo para sensibilizarnos sobre el estudio de las acciones humanas a través del tiempo. Traducir el mapeo de estas respuestas físicas en nuestro cuerpo implica generar modelos analíticos en que los sentimientos de ira, tristeza o alegría constituyan un cruce conceptual y teórico de la empatía como competencia disciplinar vinculada al pensamiento histórico.

En otras palabras, esta unidad indispensable entre emoción y razón, que se ha visto en acción desde las neurociencias, a través de los modelos de representación del cerebro para descifrar el mundo, encuentra su forma analítica más acabada en la empatía histórica; esta categoría es elevada en un paradigma de las emociones mapeadas en el cuerpo, que permite decodificar los marcos culturales del pasado desde el cine documental como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

Con base en estas premisas teóricas y metodológicas, se establece como objetivo de la presente investigación el análisis audiovisual de las mujeres en la película *No sin mi hija*, del director Brian Gilbert (1991), por parte de las y los estudiantes del tercer trimestre del Bachillerato Semiescolarizado, ubicada en la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Una vez definidas las dos líneas fundamentales de este trabajo, resulta imprescindible nombrar aquellos avatares que continúan constituyendo ese patrimonio intangible de las mujeres, que ha desembocado precisamente en la profesionalización de la historia desde la perspectiva de género y el cine como recurso didáctico de la historia. Lo anterior entendido como un puente disciplinar y pedagógico imprescindible para situar el

aporte de la presente investigación: la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

La historia en tanto ciencia se ha constituido como resultado del proceso permanente de apropiaciones conceptuales y articulaciones teóricas de aquellas transformaciones generadas en el mundo a través del tiempo. En ese sentido, la historia cultural se constituye en el primer eslabón disciplinar para delimitar aquellos acervos simbólicos generados por nuestra especie en diferentes épocas y desgranar la gama de sus significados a la luz del séptimo arte de nuestros días.

Los actos humanos tienen resultados, consecuencias, cierto; pero tienen sobre todo un marco de referencias comunes que hace inteligibles las acciones (...) de lo que se trata es de captar el marco en que se inscriben los hechos. Actuamos (representamos ciertos papeles), pero sobre todo nos representamos lo que hacemos o hicieron los antepasados confiriéndole sentido. (Serna y Pons, 2013, p. 8).

Para formular sólidos presupuestos de análisis de nuestra disciplina desde las mujeres con un enfoque cultural, es necesario reconocer algunas de esas interrogantes que forman una parte integral de su patrimonio documental y simbólico devenido en una historia con perspectiva de género.

Una de las cuestiones para abordar la historia de las mujeres es la existencia de esa primera relación social establecida entre ambos sexos. De este vínculo surgen ciertas propiedades que facilitan su comprensión tanto en elemento constitutivo de las relaciones humanas como de sus expresiones socioculturales y simbólicas. Desde las jerarquías y roles



sexistas en que predomina esa mirada androcéntrica, para gestionar y materializar las diversas representaciones de lo femenino, hasta el replanteamiento de esa dicotomía entre el ámbito público y privado, que reestructura acuerdos de cooperación e integración para su supervivencia.

Los nuevos descubrimientos ponen de manifiesto que las mujeres prehistóricas son tan importantes como los hombres en el proceso de humanización (...) dado que las mujeres se encargaban de los niños, cabe pensar que transmitieron las primeras formas de la cultura, como por ejemplo el lenguaje (...) cuando las mujeres dejaban su grupo de nacimiento para unirse a otro, favorecían los intercambios de conocimientos y habilidades (Mathis, 2021, pp. 167-168)

Asimismo, resulta palpable la existencia de ese esquema global del patriarcado definido como “un orden genérico social de poder, basado en un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre” (Lagarde, 1996, p.52). Este marco cultural supremacista se apoya en el androcentrismo, como la mentalidad valorativa social de las capacidades de los hombres por encima de las pertenecientes a las mujeres, facultando a los primeros como garantes del poder y la violencia (Lagarde, 1996). Por último, pero no menos importante, la misoginia comprende la normalización e interiorización de “acciones y formas de comportamiento hostiles, agresivas y machistas hacia las mujeres y sus obras y hacia lo femenino” (Lagarde, 1996, p. 23).

Resulta muy significativo el fundamento de esas relaciones sociales establecidas desde las diferencias sexuales, ligados a múltiples contextos temporales que configuran el predominio de un orden establecido por encima de otros posibles. Ese binomio entre el

carácter doméstico y el dominio público de esos vínculos, es demostrativo del grado en que es posible asignarles no sólo una identidad genérica inmutable sino incluso definir sus contenidos en pilares culturales de esas concepciones civilizatorias de lo masculino como referente de “lo universal, a la cultura, a la objetividad, a la racionalidad y a lo público, mientras que lo femenino ha estado asociado a lo particular, a la naturaleza, a la subjetividad, a lo irracional y a lo privado” (Echeverría, 1995, p. 30).

Con estas premisas el género toca las puertas de aquellas concepciones e instituciones abordadas por la historia cultural, como la familia, la maternidad y la sexualidad, que han predestinado la condición humana de las mujeres hasta devenir su suerte en el seno de marcos existenciales de mayor envergadura, en un “orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada uno actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, es decir, géneros. La organización social genérica es la dimensión social basada en la sexualidad” (Lagarde, 1996, p. 50).

Por consiguiente, el género se perfila como elemento constitutivo de las relaciones sociales, en tanto expresión simbólica de la organización social creada con base en las diferencias sexuales (Scott, 2008). Como categoría analítica de esos lazos humanos, se reconocen los aportes de la historia cultural para delimitar los contextos temporales en que se intercambian estas construcciones genéricas y se multiplican sus manifestaciones para su debido estudio.

Al emanciparse de los límites disciplinares impuestos por ese enfoque cultural, la historia con perspectiva de género también establece sus propias aportaciones, dentro y fuera del mundo académico, al desentrañar un doble movimiento contestatario: transgredir los regímenes de conocimiento establecidos por esa ciencia androcéntrica desde una teoría

feminista del poder, coadyuvando en la construcción de alianzas colectivas que respondan a dicha teoría, en la cual “más que postular una simple correlación, necesitamos pensar en este campo como estudio dinámico de la política de la producción del conocimiento” (Scott, 1996, p. 62).

Es precisamente de aquel engranaje, conformado por esta idea de lo personal como político junto con la sistematización de las investigaciones históricas sobre las mujeres, que reivindica o transgrede esos marcos culturales y existenciales que las atraviesan, como la maternidad o la sexualidad. Necesariamente de esta congregación entre historia cultural, historia con perspectiva de género e historia, se enriquece la unidad teórica y práctica de las dos últimas para impulsar procesos de transformación de aquellas estructuras jerárquicas que fomentan la desigualdad genérica de las relaciones humanas.

## II

Para otorgar una mayor precisión al reordenamiento de esos procesos de intercambio y contrapeso del género en las relaciones sociales, destaca un prominente producto cultural que ha revolucionado la trayectoria de esos soportes técnicos y creaciones humanas anteriores a su invención: el cine.

En principio resulta complejo abordar la integración de la historia con el cine, dadas las pautas culturales de creación y transmisión del pasado que las han distinguido. Entre ese lenguaje cinematográfico, devenido en industria para el entretenimiento de las masas, y la profesionalización de la historia, en su proyecto aún inconcluso por consumarse como ciencia social, se reconoce ese antagonismo que es solventado desde la historia

cultural para despuntar que “relato histórico y ficción cinematográfica son formas distintas de aproximarse al pasado y de recrearlo en palabras o en imágenes” (Bolufer, 2015, p. 13).

Marc Ferro y Pierre Sorlin, pioneros de este concilio metodológico entre el cine como fuente histórica y práctica cultural significativa respectivamente, sitúan sus reflexiones desde un renovado acervo conceptual que permite decodificar y enriquecer las experiencias del historiador al trabajar con el pasado.

Para Ferro (1995) el abordaje del cine como fuente documental implica reconocer la idea de la ficción como un aspecto importante para comprender otra historia posible dentro de los hechos históricos conocidos. Este autor reconoce que aquellos elementos que no han sucedido o, mejor dicho, ese reino de fantasías, creencias y emociones humanas que permanece sin ser descifrado, constituye un “contraanálisis” de aquellas actitudes y métodos del trabajo erudito del conocimiento histórico.

Lo anterior representa uno de los primeros ejercicios serios para reivindicar la historia como ciencia a través de la mirada cinematográfica, humanizando los periodos de tiempo investigados en que “hay siempre en la relación afectiva con la imagen un tipo de nostalgia por lo efímero que permite devolvernos cierta disposición en la que aún cabe el amor por las cosas” (Espinosa, 2011, p. 72).

Por su parte, Sorlin (2008) señala el contexto sociocultural en tanto prácticas significantes para replantear los fundamentos y métodos de la historia. Lo anterior se traduce en la definición del cine como producto cultural, en tanto dispositivo revelador de esos filtros ideológicos y sociales devenidos en lenguajes cinematográficos, en que la

pantalla grande proyecta una construcción contingente de la expresión fílmica (García, 2015).

Otro de los precedentes del cine en su gestación como producto cultural y fuente documental se encuentra en los estudios del sociólogo Siegfried Kracauer, consagrado al análisis de las producciones fílmicas existentes desde la República de Weimar. Este autor abordó los aspectos psicológicos e ideológicos de las producciones fílmicas del período anterior a la llegada de los nazis al poder. De esta manera, la amalgama del expresionismo alemán, con un efervescente ambiente político supremacista, dio rienda suelta a una desbocada expresión social de derrotismo y sumisión, de lealtad y obediencia por un salvador como “representación colectiva, arraigada en la intimidad emocional y psíquica de los alemanes, que se expresa ideológicamente tanto en la forma como en el contenido de los filmes” (Kracauer, citado por Goyeneche, 2014, p. 394).

Para sellar con fuerza aquellas reflexiones, en calidad de miembro de la resistencia francesa, Marc Bloch desafió esas megalomanías consumadas en un Tercer Reich mediante su invitación póstuma a sus contemporáneos en la búsqueda de instancias últimas de la historia. Con una idea truncada en el fragor de la clandestinidad, apenas esbozada en la intimidad, “los hechos históricos son, por esencia, hechos psicológicos (...) allí donde la intrusión de esas fuerzas exteriores parece más brutal, su acción solo se ejerce orientada por el hombre y su espíritu” (Bloch, 1952, p. 149).

La enseñanza de la historia desde el cine en su formato documental, conformado por la influencia material y simbólica de múltiples pasados concretos, permite hacer inteligibles ciertas coordenadas metodológicas del séptimo arte para problematizar formas posibles de representar la historia. Dichas coordenadas no flotan en el vacío, pues también

responden a la lógica de aquellos ordenamientos pertenecientes a un tipo de globalización moderna que impacta, de igual modo, en las concepciones y prácticas de la historia a partir de la década de los setenta del siglo XX.

Este giro cultural ha desafiado una noción estática de cultura como un todo coherente y armonioso sustituyéndola por interpretaciones más fluidas y dinámicas. Se ha abierto paso así una concepción de cultura no como un ámbito prefijado sino como un espacio en el que tiene cabida la acción de los sujetos, abandonando las interpretaciones deterministas que reducían el mundo de la cultura a un mero reflejo de estructuras socioeconómicas. (García, 2015, p. 103)

Es precisamente desde este horizonte de debates y reajustes metodológicos, que cuestionan los determinismos epistemológicos de las ciencias sociales, donde se empieza a sondear el carácter teórico de este producto cultural desde un espacio concreto: el cine de las mujeres. Lo anterior implica, entre otros aspectos, el estudio de aquellas identidades femeninas, construidas culturalmente desde las diferencias sexuales, abordando las condiciones y los contextos materiales en que se reproducen las representaciones y prejuicios que alimentan esos procesos de subordinación hacia el ámbito doméstico (Castejón, 2004).

Para entender la inserción del género en los lenguajes cinematográficos se impone la necesidad de formular un acervo conceptual que, de forma simultánea, reivindique también sus dinámicas de configuración desde la perspectiva de las mujeres. Desde esa dimensión como audiencia conformada por espectadoras o como creadoras, se visibilizan otros filtros con vida propia que favorecen o niegan su redención dentro y fuera de la pantalla grande: las subjetividades.

A la vista de la ausencia/cautividad de la mujer como sujeto y de la pretendida incomodidad con que la mujer se enfrenta a la tecnología, ha empezado a ser evidente que tal relación no puede ser efectivamente articulada sin referencia a un tercer término -la subjetividad o la construcción de la diferencia sexual- y que las preguntas de las mujeres, no solo ocupan un espacio crítico dentro de toda teoría histórica materialista del cine, sino que conciernen directamente a sus premisas básicas. (De Lauretis, 1992, p. 28)

Estas subjetividades constituyen ese eslabón invisible sobre el cual esas redes e instituciones patriarcales han reglamentado la condición humana de las mujeres a través del tiempo. Se tejen y deshacen tantas formas posibles de nombrar sus sentires y saberes, “la particular e individual concepción del mundo y de la vida que cada mujer elabora a partir de su condición genérica” (Lagarde, 2015, pp. 238-239).

De ese acervo simbólico femenino, de sus subjetividades expropiadas y reconfiguradas por esos órdenes establecidos patriarcales, Lagarde (2015) reafirma su sometimiento a través de la transmutación de los cuerpos de las mujeres en cautiverios: madres-esposas, monjas, locas, prostitutas y presas; todas ellas son sujetas, pero a merced de esa humanidad en que el hombre “define a la mujer no en sí misma, sino con relación a él [...] Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro” (Beauvoir, 1949, pp. 3-4).

Cautiverios y subjetividades conforman una parte indispensable de ese cuerpo teórico del género para entender esa dialéctica de las representaciones femeninas en la pantalla grande, y que se desarrolla al interior de esos órdenes sociales donde predomina la cultura patriarcal. Como parte imprescindible para el análisis de ese ámbito privado de las

mujeres, se advierten sobre los múltiples filtros que acompañan los procesos de producción, distribución y recepción de las películas; no sólo codificaciones impuestas por el lenguaje audiovisual sino también como un medio para pensar nuestra relación con el pasado, desde el ámbito de la invención, para otorgarle una mayor carga emotiva e intelectual a esos aspectos ficticios del tiempo pretérito (Rosenstone, 2008).

Con base en este tronco interdisciplinar, que ha recorrido desde la historia cultural hasta las subjetividades femeninas, se robustece el potencial de análisis de las diferentes áreas sociales y humanistas del conocimiento histórico. En semejante medida, se expresa la necesidad de una mayor sistematización por una red conceptual como guía teórica que permita abordar problemáticas relacionadas a la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género.

Al reconocer la centralidad del cine como producto cultural para constituir y descomponer el tiempo en la historia, vinculado a su carácter orgánico para multiplicar las representaciones conocidas e imaginadas de las acciones humanas, resulta fundamental concentrar ese proceso dinámico desde los procesos de recepción, reivindicados desde las respuestas desatadas en la audiencia. Este último momento de la experiencia cinematográfica se enfocará el tercer apartado de la introducción que permita retribuir el papel central del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

### III

Como se mencionó en la introducción, el objetivo de la presente tesis es el análisis audiovisual de las mujeres en la película *No sin mi hija*, dirigida por Brian Gilbert (1991). Lo anterior está sujeto a la hipótesis donde descansa la aportación de este trabajo: la



empatía histórica generada desde las emociones desatadas en el cuerpo. Para lograr ambos procesos, convergiendo sus aristas teóricas y metodológicas, se abre paso a un nuevo contexto que profile el cine como experiencia central de los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestra disciplina: la didáctica de la historia.

La didáctica de la Historia integra los aspectos de la enseñanza de la Historia con los métodos, técnicas y estrategias del trabajo docente, estilos de aprendizaje de los alumnos, teorías pedagógicas y comprensión sobre el sistema educativo, técnicas para el aprendizaje en el aula, uso y elaboración de materiales didácticos, sistemas de evaluación. (Saénz, 2012, pp.30-31)

Lo anterior permite formalizar un conocimiento preciso de las problemáticas vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia (Saénz, 2012). Es importante el dominio de aquellas fórmulas y prácticas concebibles en que se manifiesta esa unidad orgánica entre enseñar y aprender. Esto resulta especialmente útil cuando se pretende revitalizar la dimensión humana de aquellas planeaciones, reivindicar lo social y lo vivo que incumbe a nuestra ciencia, para establecer nuevos ámbitos y recursos que permitan aprehender el conocimiento histórico.

Entre los diversos planteamientos generados por esa didáctica de la historia, se postula la emergencia de modelos conceptuales que permitan sintetizar realidades sociales del pasado, identificar los mecanismos históricos en que se reproducen sus redes de significados y desembocar en la planificación de procesos y estrategias didácticas que promuevan el pensamiento histórico (Santisteban, 2010). La enseñanza de la historia con perspectiva de género, gracias al uso de términos como androcentrismo, patriarcado, subjetividades, entre otros, resulta como ejemplo de un paradigma que nos permite

reconstruir y comprender la dinámica de los fenómenos históricos, así como innovar la ejecución y evaluación de las actividades escolares.

Ahora bien, una de las competencias pertenecientes a este tipo de pensamiento es la empatía definida como la capacidad del historiador y de la historiadora para comprender o imaginar las acciones humanas desde la perspectiva de sus actitudes y creencias en el periodo de tiempo investigado (Santisteban, 2010).

Al estar delimitado el pasado en un marco cronológico determinado, es importante recordar que están codificadas desde la influencia de otros pasados operando activamente para la comprensión y consolidación de ese periodo investigado, como son los circuitos económicos o las estructuras ideológicas de largo alcance, otorgándole a la empatía histórica una mayor densidad temporal de los saberes y los sentires involucrados en aquellos fenómenos.

Con base en la irrupción de estas problemáticas de la investigación histórica en el campo didáctico, se va percibiendo una ligazón de nuestro papel social en el mundo como historiadores con la vinculación de un diagnóstico específico de la condición humana. Dicho en otras palabras, la percepción de un déficit o superávit del interés de las sociedades hacia la historia, relacionada no tanto a su ausencia o presencia en los planes de estudio como su valor didáctico para integrarse a los saberes impartidos en los centros académicos. Es precisamente la empatía histórica y el cine como objetivo y recurso didáctico respectivamente, las que nos conducen a identificar los límites de esas concepciones tradicionales del conocimiento histórico como síntoma de una crisis mayor que permita evaluar el estado actual de las sociedades en que se vive.

De acuerdo con Almansa (2018) se trata de comprender la historia como un proceso con sus respectivos cambios y continuidades, pero también como un proyecto de autocomprensión de la especie humana. Al apuntar nuestra atención a las problemáticas establecidas entre hombres y mujeres, en que son atravesados por el género para interiorizar y cumplir ciertos roles sociales determinados, se abona en la identificación “de circunstancias que pueden ser comunes, evitando el extrañamiento susceptible de producirnos, en principio, otras comunidades humanas o situaciones que se perciben, inicialmente, como lejanas” (Almansa, 2018, p. 92).

Descifrar esos procesos de interiorización genérica de las y los estudiantes desde su contacto con el lenguaje cinematográfico; desencadenar múltiples respuestas corporales que sean sistematizadas mediante un mapeo analítico de las emociones; y proveer a estas coordenadas físicas los elementos epistemológicos del pensamiento histórico que posibiliten la generación de la empatía, conforman los criterios para empezar a establecer ese estado de la cuestión de la presente investigación.

En torno al uso del cine como recurso para la enseñanza de la historia, se retoman brevemente aquellas experiencias docentes que sustentan esa unidad entre razón y emoción para posibilitar la aparición de la empatía histórica, pero con la interrogante abierta de amplificar esa competencia disciplinar desde el cuerpo.

Con base en Acosta (2015) la experiencia de la enseñanza de la historia, aplicada en el nivel bachillerato en España, orientada desde los currículos oficiales, permite clarificar algunas cuestiones sobre la razón y la emoción que resultan pertinentes para introducir el método histórico a partir del uso del cine en el aula.

Desde el *role playing* como fundamento del séptimo arte para concretarse en recurso didáctico, se establece la problematización de las colectividades en la historia. Se apuesta por la creación de cartas por parte de las y los estudiantes a partir de su contacto con películas como *Tiempos modernos*, *Gallipoli*, *Salvando al soldado Ryan* y *Good Bye, Lenin* (Acosta, 2015).

Además de reafirmar el carácter social de los testimonios generados a través del tiempo, el punto de vista del alumnado desde determinada época le permite abrazar saberes y sentires ausentes en los planes de estudio. Por consiguiente, reconstruir una historia de las colectividades resulta impensable sin el concurso de las emociones. Con base en esta actividad, considerando todas las limitaciones que conlleva para el cumplimiento de los objetivos curriculares, la carta resulta ser el soporte físico de la empatía histórica.

El cine foro, como metodología para la enseñanza de las ciencias sociales en séptimo grado de la educación secundaria en Colombia, adquiere una mayor complejidad al socializar conceptos presentes desde la historia (violencia racista, explotación laboral) para descifrar las tendencias culturales expuestas desde las propuestas cinematográficas.

Desde la toma de notas para delimitar cuestiones del pensamiento crítico hasta la realización de foros para la contextualización histórica que permitan generar conclusiones, ya representan ejercicios de mayor interacción del alumnado con el pasado, sin desvincularse de las necesidades presentes del currículo escolar. No obstante, siguen limitándose desde actividades de escritura y el análisis de anotaciones que no hacen más que desviar la experiencia empática del estudiante, y separarlo de otras realidades de su entorno que resulten de mayor carga cultural para abonar en su formación personal y profesional.

En ese sentido, como una aproximación loable para reivindicar la aportación de este trabajo, que es la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo, se hace mención del taller de análisis fílmico con perspectiva de género en México por parte de la Mtra. Yeymy Josefina Pérez Cardales en su tesis de Maestría *La historia enseñada en clave de mujeres: estrategia didáctica para el análisis de filmes históricos con perspectiva de género*.

A diferencia de los casos presentados en España y Colombia, la experiencia mexicana dirigió sus esfuerzos para la sensibilización del personal docente, sobre las representaciones de género en el cine histórico, perteneciente a la Universidad Autónoma de Baja California Sur y la Universidad Pedagógica Nacional.

Aunque por razones de organización se conformaron grupos de estudiantes de diversas carreras en humanidades, también se involucraron algunos maestros de primaria y secundaria para la especialización docente. Además del interés predominante en los grupos por el análisis del lenguaje cinematográfico y la socialización de la categoría de género como elemento auxiliar del taller, se rescata el papel de las emociones como un factor presente en determinadas fases de la intervención.

El detonador de esas respuestas físicas fueron las películas de *Héroes verdaderos* y *El baile de San Juan*. Especialmente los participantes varones manifestaron un mayor grado de resistencia a través de expresiones corporales como la mirada fija, brazos y piernas cruzadas. Resulta llamativo que la respuesta de la responsable del curso haya sido buscar una especie de refugio en las participaciones de las estudiantes, que permitió coadyuvar en procesos de empatía desde la representación histórica de las

mujeres, en que las emociones de las alumnas se expresaban, a diferencia de la elaboración de cartas o la socialización de conceptos, desde el diálogo y la discusión.

La presencia de una profesora transgénero me parece crucial (...) desde mi lugar de observación fue muy interesante (...) noté que algunos hombres la miraban fijamente y con curiosidad (...) en ningún momento establecieron contacto visual con ella o le hablaron. En cambio, las mujeres sí (...) 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. (Pérez, 2019, pp. 159-160)

En este momento del estado del arte resultan reveladoras las potencialidades de las emociones, con el valor adicional que adquiere el cuerpo para interpelar el pasado, y convertirse en un modelo de análisis conformado por contenidos teóricos, metodológicos y contextuales de la empatía histórica. Lo anterior da cuenta de la riqueza que adquiere esta categoría a través de esa unidad de razón y emoción del estudiante con el diálogo del pasado y el presente que acompaña al científico y científica social. De esta manera, el cine como recurso didáctico y fuente histórica enriquece la interacción de los agentes educativos precisamente desde las capacidades de nuestro organismo para interpretar el mundo a través del tiempo.

Una vez esbozadas las potencialidades del cine con perspectiva de género para la enseñanza de la historia, al delimitar el examen sobre aquellos marcos culturales presentes en la pantalla grande, resulta factible conducir esas dinámicas materiales y simbólicas en un punto convergente de esos procesos de recepción cinematográfica,

reivindicando los saberes y sentires del espectador en una experiencia particular: la generación de la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

#### IV

La presente tesis nos remite a la experiencia docente para la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género. Partiendo de este recurso didáctico para el conocimiento de la Revolución de Irán (1979) y su influjo en la representación audiovisual de las mujeres, emerge la empatía histórica a través de las emociones generadas en el cuerpo.

Esta investigación se conforma de dos capítulos: el eje disciplinar y el metodológico. Esta división responde, por un lado, al marco teórico-metodológico que caracteriza a la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género. Por otro lado, presenta la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) como un enfoque de análisis cualitativo de la intervención del cine como recurso didáctico y su versión constructivista desarrollada por Kathy Charmaz (2006) y Análisis Situacional propuesto por Adele Clarke (2003).

El eje disciplinar comienza con la distinción entre la historia positivista y la historia cultural, consolidando a ésta como marco de referencia del presente trabajo. Una vez establecido este punto de partida, se examina el derrotero seguido por las mujeres, puntualizando la trayectoria feminista hasta derivar en la conceptualización del género como categoría del análisis histórico de Joan Scott (2008).

Posteriormente se aborda el cine como fuente histórica siguiendo a Peter Burke (2001), engarzados con los planteamientos de otros autores, encontrando al final de estas disertaciones su utilidad didáctica desde Robert. A. Rosenstone (2008). Asimismo, se

ilustra su utilidad en el contexto de las sociedades del conocimiento y de la información, coadyuvando este marco en el Aprendizaje Integrado como concepción educativa del cine como recurso en el aula.

Lo anterior se desarrolla desde el carácter holístico de la enseñanza de la historia, mediante la aplicación de distintas metodologías del cine en el salón de clases, para colocar en el centro al estudiante y reconocer las emociones en el cuerpo como una dimensión totalizante de los elementos disciplinares, pedagógico y teóricos imprescindibles para la generación de la empatía histórica.

En el cierre del primer capítulo se abordan las primeras investigaciones sobre la empatía histórica, realizadas en el contexto didáctico del mundo anglosajón de la década de 1970, que han logrado un punto de inflexión para visualizar esa competencia del pensamiento histórico desde un prisma interdisciplinar de aportaciones y reflexiones. Con base en los modelos integradores y organizacionales de los aspectos afectivos y cognitivos de Davis (1996) así como de Endacott y Brooks (2013), la empatía histórica ha abierto nuevas avenidas conceptuales y teóricas para desenvolverse de forma innovadora en el campo de la enseñanza de la historia.

En ese rumbo establecido es que la empatía adquiere una nueva personalidad analítica desde las aportaciones de Ignacio Morgado (2018) y Feggy Ostrosky (2019) para contextualizarla desde las neurociencias, dando mayor luz de las intrincadas conexiones entre los entornos socioculturales (Teoría de la Mente) con el desarrollo de sus fundamentos biológicos estipulados por Dawkins (1993) y Damasio (2018) que posibiliten la empatía histórica desde su mapeo en el cuerpo.



El capítulo dos se encuentra íntimamente vinculado al marco teórico-metodológico de la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género. Aquí se explica en detalle la propuesta de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para el estudio cualitativo de los fenómenos sociales desde la visión de las y los entrevistados. Se puntualizan sus aspectos procedimentales, como el microanálisis y las herramientas analíticas correspondientes, enfatizando el papel central de sus etapas de codificación para la generación de una propuesta teórica: la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva o teórica.

Por último, remitiéndose a la aplicación de nuestro recurso didáctico en el Bachillerato Semiescolarizado, se rememora la experiencia llevada a cabo con las y los estudiantes del tercer trimestre. En este apartado, develamos al lector los resultados de la aplicación de la película *No sin mi hija* (1991) para fundamentar y posibilitar la generación de la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo. Al tratarse de una contribución significativa para la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género, se puntualizará a la Teoría Fundamentada Constructivista de Kathy Charmaz (2006) y el Análisis Situacional de Adele Clarke (2003), como respaldo y extensión del trabajo pionero establecido por Strauss y Corbin (2002).

Que este texto resulte provechoso para todos aquellos interesados en la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género. Que la presente investigación sea mi homenaje definitivo para aquellos seres amados y queridos que jamás han divorciado la razón de la emoción, la cabeza del cuerpo, gente maravillosa a la que gustaba evocar en sus libros el escritor uruguayo Eduardo Galeano.

## **Capítulo I**

### **Historia y perspectiva de género**

En este primer apartado se dará un breve recorrido por la compleja trayectoria de nuestra disciplina, cuyo proceso de profesionalización del conocimiento histórico atraviesa la polémica generada entre la propuesta positivista y la historia cultural. Ésta última será el fundamento para la enseñanza de nuestra disciplina en el siglo XXI, en que se sitúa la perspectiva de género en este paradigma cultural emergente de nuestros días.

Seguiremos el derrotero de las mujeres en que se consolidan las olas feministas como crítica del paradigma patriarcal. Por último, al sacudir los pilares en que se han institucionalizado las ciencias androcéntricas, se desprende la necesidad de perfilar nuevos criterios metodológicos y teóricos en que se inserta el género como categoría analítica de la historia.

#### **1.1 La historia como campo de batalla permanente**

De acuerdo con Carlos Antonio Aguirre Rojas en su *Antimanual del mal historiador* (2011), continúa vigente la emergencia de otro mundo todavía posible y, en consecuencia, la construcción de un nuevo tipo de historia. Esta doble función, entre otras propuestas, se puede ilustrar desde la historia cultural para fundamentar los eslabones conceptuales de la perspectiva de género en nuestra disciplina.

Por lo tanto, se reconoce el compromiso de los historiadores de intervenir en la construcción o en la negación de otros mundos sociales alternativos. Se ha reafirmado la necesidad de concretar una historia cultural en tanto paradigma de una nueva historia. No

obstante, también se siente la presencia de otro modelo historiográfico cuyo peso también ha sido fundamental para dimensionar la historia como campo de batalla: el positivismo o la historia rankeana.

Con base en Burke (1996) el paradigma rankeano constituye la visión de un sentido común de nuestra disciplina, enfatizando su crítica en que ésta sea la única manera de entender y hacer la historia. En primer lugar, entre los puntos más prominentes de este cuerpo historiográfico, se reivindica la política como objeto de estudio, donde el Estado junto con otras instituciones como la Iglesia y la guerra reafirman su protagonismo a través del tiempo, definiéndose en tanto intereses “auténticos” de los historiadores (Burke, 1996).

En segundo lugar, esta historia política se basa en la narración de acontecimientos pertenecientes a un punto de vista establecido desde arriba (político, militar, eclesiástico) que deja en la periferia otras historias posibles (ciencia, arte). Por consiguiente, se prioriza el documento oficial como fuente generada por el gobierno de turno y conservada en los archivos para perpetuar una versión hegemónica del conocimiento histórico (Burke, 1996).

La propuesta rankeana de la historia surge en el contexto de las grandes confrontaciones y choques violentos decimonónicos: el ascenso del sistema económico capitalista en Europa, el nacimiento de la clase obrera, el Estado-Nación, las guerras, los levantamientos populares y el colonialismo. A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la historiografía positivista tomaría fuerza no sólo desde la definición de sus objetos y métodos de estudio, sino que también contaba en su seno con ese respaldo institucional que no entraría en crisis hasta después del final de la Primera Guerra Mundial.

Aunque alérgica a cualquier otra contribución que transgrediera los cánones documentales de la historia política, consolidando la impronta de nuevos problemas para el estudio del pasado como la objetividad de un hecho para ser relatado desde la perspectiva de lo que realmente sucedió, también se retribuye la función institucionalizadora de este cuerpo historiográfico, pues “la historia rankeana fue [...] un tiempo de la profesionalización de la historia, con sus departamentos universitarios y sus publicaciones, como la *Historische Zeitschrift* y la *English Historical Review*” (Burke, 1996, p. 18).

Ante este horizonte disciplinar en que la historia rankeana deja sentir su influencia más allá de ese mundo académico contemporáneo, emerge el otro espectro de la época: el concepto de cultura. De acuerdo con Burke (2006) la génesis de este término se remonta a las tierras teutónicas de finales del siglo XVIII. Conformadas principalmente por una tradición comunitaria antes que política, estas colectividades conformaban a la actual nación germana. Estos territorios ya poseían sus propias historias culturales a partir de la década de 1780, y el uso del término *Kultur* o *Culture* se empezó a utilizar con frecuencia en Alemania e Inglaterra, en contraste al concepto de *Civilisation* en Francia (Burke, 2006).

Jacob Burckhardt y Johan Huizinga, éste último especialmente considerado como el iniciador de la historia cultural en el siglo XIX, respondieron activamente a su época para contextualizar las producciones artísticas del mundo antiguo europeo, tocando posteriormente las puertas de la producción renacentista en Italia, el Medievo francés y los Estados Unidos de sus días (Burke, 2006). De acuerdo con este itinerario geográfico y cultural, sentaron una primera base programática de esta nueva historia, incorporando el análisis del mundo simbólico construido por los hombres, al margen de esta historia oficial propuesta por los académicos rankeanos.

El principal objetivo del historiador cultural consiste en [...] describir los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y sus expresiones o encarnaciones en obras literarias y artísticas [...] descubre estos patrones culturales estudiando “temas”, “símbolos”, “sentimientos” y “formas” [...] los ideales de vida como la caballería [...] el sentimiento de decadencia, el lugar del simbolismo en el arte [...] el miedo a la muerte. (Burke, 2006, pp. 22-23)

El signo de aquellos tiempos de las comunidades culturales germanas sobre la profesionalización de nuestra disciplina estaba desapareciendo simultáneamente a la formalización de esa academia rankeana de hacer y entender la historia. No obstante, el gran salto adelante, tanto cronológico como metodológico, se posicionaría en dos nuevos frentes significativos para la institucionalización de nuestra disciplina: la Revista de los *Annales* de 1929 y el giro cultural de la década de 1970.

Así como queda patente la contribución de Alemania para la historia cultural, la tradición francesa arroja su propia experiencia intelectual en tanto laboratorio metodológico de esas formas simbólicas de comprender el pasado. Pese a su inicial falta de unidad conceptual y teórica, al evitar irónicamente el concepto de “cultura” y fomentando nociones tales como *civilisation*, *mentalités collectives e imaginaire social*, la revista *Annales* (1929) sistematizaría el conjunto de las investigaciones históricas de la época. Para proveerle a este campo del conocimiento histórico una personalidad institucional semejante a la historia rankeana, cuatro generaciones de historiadores perpetuarían la historia de las mentalidades desde Marc Bloch y Lucien Febvre; la cultura material de Fernand Braudel; y finalmente,

volviendo al comienzo de esa odisea, la historia de las mentalidades desde la pluma de Jacques Le Goff(Burke, 2006).

Ahora bien, remitiéndose a Burke (2006), entender las coordenadas históricas de ese giro cultural implica explorar una doble dimensión: la relación de problemas a los que se enfrenta nuestra disciplina y la labor del historiador ante la época en que vive. El enfoque interno, es decir, la definición de nuevas interrogantes para nuestra profesión, interpreta el surgimiento de la historia cultural como respuesta de aquellas visiones que abandonaban aspectos importantes tratados por otros historiadores para acceder al pasado (Burke, 2006).

El enfoque externo, atento a las nuevas dinámicas surgidas en determinados países luego del final de la Guerra Fría, subraya el nacimiento de esa historia cultural con un “giro cultural” de mayor envergadura que atraviesa a todas las disciplinas existentes del momento, como la *Kul'turologija* para reivindicar la identidad (cultura) rusa en manos de aquellos ex profesores de marxismo-leninismo, alguna vez abanderados con la visión de la economía política como interpretación de la historia (Burke, 2006).

Ese giro cultural es un signo de los nuevos tiempos para concretar un estado de la cuestión sobre esos órdenes establecidos emergentes, de las cenizas de ese mundo bipolar establecido entre Estados Unidos y la Unión Soviética; al mismo tiempo que redefine los objetos de estudio de esa historia cultural al reafirmar la unidad de esa totalidad de realidades humanas, abordadas por las distintas disciplinas como la ciencia política, la economía, la geografía, la psicología y la antropología (Burke, 2006).

Este giro cultural forma parte en sí mismo de la historia cultural de la última generación. Fuera del ámbito académico, se halla vinculado a un cambio de percepción formulado en expresiones cada vez más corrientes como “cultura de la pobreza”, “cultura del miedo”, “cultura de las pistolas”, “cultura de los adolescentes”, o “cultura empresarial”, así como en las llamadas “guerras culturales” en Estados Unidos y en el debate sobre el “multiculturalismo” en muchos países. Hoy mucha gente habla de “cultura” en situaciones cotidianas en las que hace veinte o treinta años habría hablado de “sociedad”. (Burke, 2006, p.14)

El marcado carácter eurocentrista y evolucionista del paradigma historiográfico rankeano sobre las producciones académicas, tendría un influjo negativo para conceptualizar, de forma controversial, el término de cultura. Estas pretensiones de unificar esta tradición no disponían del involucramiento de la mayoría de las y los historiadores para profesionalizar su disciplina (Burke, 2006). No obstante, la emergencia de los cambios repentinos y los choques violentos de los albores del siglo XXI, empujarían a esa vuelta a los clásicos de la historia cultural: Huizinga y Burckhardt.

Con lo anterior no sólo se redime la traducción de sus interrogantes y planteamientos inquietantes de la historia cultural para los nuevos problemas del venidero tercer milenio, sino que también implica un retorno a las fuentes originales, la disposición del investigador para salir de ese valle inquietante de lo inmutable, aquel que se apodera de la totalidad de las acciones humanas del pasado hasta reducirlas en simples colecciones de antigüedades, donde aún aguardan el verdadero trabajo de investigación del historiador cultural que aún vive en los interiores de ese anticuario aficionado.

Una solución al problema de definir la historia cultural podría pasar por desplazar la atención de los objetos a los métodos de estudio [...] el común denominador de los historiadores culturales podría describirse como la preocupación por lo simbólico y su interpretación [...] se pueden encontrar [...] desde el arte hasta la vida cotidiana, pero una aproximación al pasado en términos del simbolismo no es sino una aproximación entre otras. (Burke, 2006, p. 15)

Una vez advertidos sobre las implicaciones de la historia cultural para apropiarnos del pasado, resulta pertinente conocer cómo el género se inserta en el acervo de este modelo historiográfico. Familiarizados con algunos de los términos clásicos del oficio del historiador, como el concepto de clase para la historiografía marxista, la inserción de la categoría de género resulta relativamente sencilla, pero con semejante impacto para aprehender la dinámica de los modelos de feminidad y masculinidad documentados a través del tiempo.

En ese sentido, la investigación de Patricia Ebrey *The Inner Quarters* (1993) sobre el periodo chino de la dinastía Tang (960-1279), resulta estimulante para comprender los procesos de mudanza histórica que padecen los ideales y valores masculinos del guerrero. Asimismo, promueve la reglamentación de los comportamientos sociales en las mujeres con base en las virtudes de belleza, pasividad y fragilidad que devendrán en determinadas prácticas de control como el vendaje de los pies (Burke, 2006).

De esta manera, se retribuye la empresa de esa historia cultural en particular, y de nuestra disciplina en general, para ensanchar el horizonte de las investigaciones históricas. Se reafirma el compromiso del historiador sobre esas realidades sociales



envueltas en aquellos avatares culturales que invitan más a la confrontación que a la unidad de esas diversidades humanas para abonar a la conformación de nuestra disciplina como ciencia social de nuestra especie.

Al abordar desde la historia cultural el estudio de los hombres y las mujeres a través del tiempo, se reivindica ese desarrollo histórico en tanto “un terreno de disputa constante, donde de manera contradictoria y tenaz se enfrentan siempre varios futuros alternativos posibles, varias líneas abiertas de posibles evoluciones diferentes” (Aguirre, 2011, p. 25). Esta concepción de nuestra disciplina, como un campo de batalla permanente, se despliega y se reafirma en el ámbito de la investigación histórica, el patrimonio cultural y, desde la línea terminal que da luz al presente trabajo, la enseñanza de la historia.

Al vivir, no lo hacemos sólo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo. Nuestras herramientas especiales de trabajo han sido y son mayormente los marcos de referencia y las técnicas con las que sucesivas generaciones de científicos han intentado interpretar la realidad [...] toman el sentido que les demos, con sus respectivos efectos en variados campos de la vida y del conocimiento. De allí que no podamos desconocer el impacto social, político y económico de nuestros trabajos. (Fals, 2015, pp. 253-254)

Como corriente historiográfica en que se incorpora la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género, esta historia cultural ha sabido formular e integrar los problemas relativos a la profesionalización e institucionalización de nuestra disciplina. Hoy la historia dispone del suficiente capital teórico-metodológico para sistematizar todas esas líneas posibles para la construcción del conocimiento histórico, por lo que resulta factible la

generación de un capital educativo que se traduzca en la aplicación de recursos didácticos para el desarrollo de la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

### **El ascenso de las mujeres en la historia**

En el seno de esta historia como campo de batalla, comprendido este fenómeno tanto desde aquellas disputas al interior de nuestra disciplina como de aquellas transformaciones experimentadas por la humanidad para robustecer el carácter científico del conocimiento histórico, la perspectiva de las mujeres se ha incorporado como una parte fundamental de esta compleja tarea de las ciencias sociales para estudiar lo real y lo vivo de nuestra especie a través del tiempo.

La historia de las mujeres fue reconocida en la segunda mitad del siglo XX, desde la acumulación de su praxis política feminista hasta el despliegue de sus saberes y sentires en los diferentes campos de las ciencias sociales. Con el fin de ser reconocidas como productoras del conocimiento y como constructoras de nuevas sociedades, se enfatiza en nuestros días la reivindicación de los derechos humanos “por cambiar de manera sustancial esas condiciones genéricas entre mujeres y hombres, y sus relaciones sociales” (Lagarde, 2012, p. 17).

Brevemente retomamos aquellas concepciones que han definido y esclavizado a las mujeres como “varones mutilados” en boca de Aristóteles, “la puerta al pecado” en el seno del cristianismo europeo, “un animal inepto y estúpido” por los representantes del humanismo renacentista, y “hecha para agradar y ser sometida” por el hombre, sentencia pronunciada por Rousseau en la Ilustración (Gállego, 2015, pp. 16-17).

No obstante, también han surgido las voces trasgresoras que se convirtieron en los primeros referentes de otra forma posible de escribir y de hacer la historia desde las mujeres: Cristina de Pizán en la Edad Media, Sor Juana Inés de la Cruz en el Virreinato y Olympe de Gouges en la transición del viejo al nuevo régimen francés. En otras palabras, la superación de los ámbitos públicos y privados del conocimiento histórico androcéntrico, al impedir a la historia acceder a su estatus de ciencia social en función de los saberes y los sentires de las mujeres.

Gracias a estas autoras se elevó la importancia de nuestra disciplina de forma insospechada. Al nombrar las imágenes, las necesidades, los espacios, las identidades de aquellas mujeres, se fue conformando una nueva mirada hacia la historia y su vínculo con nuestra capacidad de trascender más allá de nuestra cronología biológica, a través del reconocimiento de nuevas fuentes producidas por mujeres, generadas en ese ámbito de lo privado, particularmente desde la dimensión fundamental de las subjetividades como punto de referencia imprescindible de sus experiencias.

Estos diversos tipos de escritos tienen algo infinitamente precioso: autorizan [...] la voz de las mujeres [...] es cierto, de mujeres cultas o por lo menos con acceso a la escritura, y de quienes, además, se conservan los papeles. Una serie de condiciones que se cumplen muy poco. Elaborar archivos, conservarlos, registrarlos supone cierto compromiso con uno mismo, con la propia vida, con la propia memoria [...] la pérdida, la destrucción, la autodestrucción son mucho más frecuentes. (Perrot, 2008, p. 23)

En la Francia de finales del siglo XVIII, con la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791) de Olympe de Gouges, se marca el derrotero de la primera ola

feminista. En este período se comenzó a reivindicar la igualdad de las mujeres ante los hombres, posibilitando los primeros antecedentes legales para acceder al divorcio y a la educación (Gállego, 2015).

Desde mediados del siglo XIX hasta principios del siglo XX, el ascenso de la segunda ola, teniendo como epicentros a los Estados Unidos e Inglaterra, se caracterizó por la conquista del voto femenino. Destaca también la lucha por el acceso a las instituciones universitarias y el reconocimiento de sus derechos laborales, representado este período por Flora Tristán y Elizabeth Cady (Gállego, 2015).

En el violento curso que caracterizó a la Guerra Fría, Simone de Beauvoir, Judith Butler y Betty Friedan, autoras clásicas de la perspectiva de género en el contexto de la tercera ola feminista, problematizaron la identidad femenina desde la sexualidad. Otorgando a lo personal una dimensión política prominente, sentaron las bases para nombrar los derechos sexuales y reproductivos como derechos humanos (Gállego, 2015).

En el ocaso de la década del 2000, se sitúa la cuarta ola feminista que abarca la globalización de las plataformas digitales como espacios de lucha, visibilizando la violencia de género que se acrecienta a la par de los feminicidios como fenómeno mundial. Esto implica una feminización del lenguaje que se remite a lo personal como político, en que “se comenzó a gestar un movimiento no deseado, impensado: “Ni una Menos”, “Vivas nos queremos”, “Yo sí te creo hermana”, “No nos callamos más”, “Somos tu manada”, son las consignas de nuestro tiempo” (Altamirano et al., 2018, p. 20).

Estas olas feministas han creado las condiciones para renovar los modelos teóricos y metodológicos para nuestra disciplina. Se cuestiona su trayectoria tradicional

como un elocuente gesto simbólico para reivindicar la historia de las mujeres en tanto proyecto crítico que llega hasta nuestros días.

La historia de las mujeres [...] empezó por una historia del cuerpo y de los roles privados para llegar a una historia de las mujeres en el espacio público de la ciudad, del trabajo, de la política de la guerra, de la creación [...] empezó por una historia de las mujeres para convertirse más precisamente en una historia del género, que insiste sobre las relaciones entre los sexos e integra la masculinidad. Expandió sus perspectivas espaciales, religiosas y culturales. (Perrot, 2008, p. 8)

Ahora bien, esta historia de las mujeres nos remite a una larga y compleja tradición cultural, que ha respondido a los diferentes contextos históricos en que se ha perpetuado la opresiva condición humana femenina, desenterrando la capital desconocida de una civilización y un nuevo registro de la misma, es decir, de otra forma de hacer y escribir la historia con perspectiva de género.

Partiendo de la filosofía política cartesiana de finales del siglo XVII, la Ilustración de la siguiente centuria se constituye como paradigma cultural contra el viejo régimen europeo, en que la razón juega un papel fundamental para constituir a los sujetos el gobierno de sí mismos (Serret, 2008). Sin embargo, ilustrados como Rousseau se oponían a la universalización racional si esto implicaba la emancipación de las mujeres, denotando la misoginia presente en las décadas previas a la Revolución Francesa.

Las voces contestatarias a las producciones literarias machistas (como el Emilio de Rousseau) no tardaron en emerger, revelando las contradicciones de la Ilustración en

tanto proyecto universal que se pretendía erigir. Mujeres como Mary de Gournay y Madame Rambouillet, promovieron ideas y proyectos para institucionalizar la igualdad entre ambos sexos (Gállego, 2015).

Asimismo, se destaca la marquesa Rambouillet en la medida que catapultó los salones de discusión, como espacios venideros de la reivindicación de las capacidades intelectuales de las mujeres y de su reconocimiento social ante los hombres, pero también como un futuro espacio de cuidado, autodefensa y socialización exclusivamente femenina.

Mientras los intelectuales varones gozaban [...] de la aceptación y el estímulo sociales, las damas [...] tenían que enfrentar la pobreza, la sanción jurídica, la ausencia de educación formal, el prejuicio y el desprestigio familiar y social [...] aun si formaban parte de la aristocracia [...] con todo, los salones proliferaron, marcando así un hito en las fórmulas de expresión de la opinión pública. (Serret, 2008, p. 19)

Cabe destacar la ruta crítica del enfoque ético de la igualdad humana, traducido en el cuestionamiento permanente del poder y la política de los hombres en el campo económico, religioso, jurídico y social. En consecuencia, ante el surgimiento de cada ola feminista, las reacciones de odio contra las mujeres resultaban previsibles, expresadas violentamente según su organización y su impacto mediático como parte de los antecedentes para la institucionalización de la historia con perspectiva de género.

Desde la trayectoria de este ámbito ético del feminismo ilustrado, el lenguaje se convirtió en un espacio simbólico para profundizar las nociones políticas y filosóficas del activismo feminista en el siglo XX. El corazón de esa visión androcéntrica había sido

apuñalado por Eleanor Roosevelt, reformulando *La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* de 1789 por la categoría de derechos humanos, coadyuvando en la conformación de una democracia genérica que atraviesa las condiciones históricas de mujeres y hombres que encuentran en la cultura un frente para ampliar aquélla (Lagarde, 1996).

De manera implícita en la crítica de Roosevelt, se había establecido la futura problematización de la cuestión femenina desde el concepto de género, atravesada a su vez por las múltiples realidades económicas, políticas y sociales que determinan su condición cautiva desde la historia. De este modo, se perfilaba un feminismo civilizatorio desde los derechos humanos como el horizonte ético y filosófico de otro mundo posible y necesario.

Los esfuerzos por transformar las condiciones femenina y masculina, las relaciones entre los géneros, se han desarrollado en una confrontación patriarcal beligerante y antifeminista. La incapacidad de hacer universal una concepción democrática de género sólo expresa que en la existencia real las mujeres no tenemos derechos humanos como seres humanos. Lo humano general y abstracto es discursivo y falsea la realidad. No abarca la diferencia y, en ese sentido, su uso en el lenguaje y en la práctica, oculta la intolerancia a las mujeres como sujetas históricas plenas. (Lagarde, 2012, pp. 19-20)

Sin embargo, el oportuno señalamiento de la diferencia entre los sexos desde los derechos humanos en tanto vertiente ética y filosófica, derivó en una connotación ideológica de la lucha y el reconocimiento de las mujeres en el ámbito académico. Lo anterior como resultado de la existencia de una jerarquía institucional en la Asociación Nacional de Historia estadounidense, a finales de la década de 1960. Este “dilema de la diferencia”

promovía una comparación del hombre blanco con otros distintos a él, sin que eso implicara ninguna conexión entre ellos, con el fin de legitimar la condición biologicista, subordinada y ahistórica de las mujeres (Scott, 1996).

Partiendo de este dilema, años atrás se abordó este vínculo entre los sexos, con la esperanza de arrojar alguna luz sobre el proceso diferenciador que ha constituido a la mujer en la historia. Se abordó su cuerpo en tanto cautiverio histórico como capital simbólico de una subjetividad femenina, concepciones depositarias de lo irracional ante el supuesto raciocinio del hombre.

Incluso cuando se le reconocen en abstracto algunos derechos, una larga costumbre impide que encuentre en los usos corrientes su expresión concreta [...] negarse a ser lo Otro, rehusar la complicidad con el hombre, sería para ella renunciar a todas las ventajas que puede procurarles la alianza con la casta superior [...] la mujer no se reivindica como sujeto, porque carece de los medios concretos para ello, porque experimenta el lazo necesario que la une al hombre sin plantearse reciprocidad alguna, y porque a menudo se complace en su papel de Otro. (Beauvoir, 1981, p. 6)

Sin embargo, pese a la reivindicación de Beauvoir (1981) sobre los principios de fraternidad y reciprocidad de las relaciones entre los hombres y las mujeres, aún se reproducía esa “larga costumbre” que impedía a aquellas superar ese “dilema de la diferencia”. Las categorías de “mujer” y “sexo” resultaron insuficientes y hasta contraproducentes para conmocionar aquellas instituciones de poder desigual en que se llevaban a cabo las investigaciones históricas.



Ahora bien, esta historia de las mujeres, íntimamente vinculada a la emergencia de las olas feministas, nos permite situarnos en los estudios sobre ciencia y género producidos en los Estados Unidos y Europa. En el auge de la tercera ola, se trazaron algunos lineamientos para empezar a incorporar el género para el abordaje de las ciencias sociales, no sin resistencias ni concesiones fáciles como se ha visto.

Entre los elementos a destacar, se encuentra el dominio de una visión androcéntrica, cargada por la herencia metodológica del positivismo, que fue sectorizando y restringiendo el curso de las investigaciones y la presentación de los resultados. De esta manera, en que fue acentuando la valorización de las obras y personalidades de los hombres en el mundo académico, se fueron desplegando los conceptos sexistas como criterios para la construcción del conocimiento científico.

Al existir la dicotomía masculino/femenino, surgen una serie de dualidades asociadas a ella, que tienen profunda incidencia en teoría de la ciencia. Lo masculino ha solido estar vinculado a lo universal, a la cultura, a la objetividad, a la racionalidad y a lo público, mientras que lo femenino ha estado asociado a lo particular, a la naturaleza, a la subjetividad, a lo irracional y a lo privado. (Echeverría, 1995, p. 30)

Esta vertiente ética y política también cuestionó las nociones clásicas de las investigaciones androcéntricas, como la objetividad en el estudio y la neutralidad de los investigadores. Asimismo, se tradujo en la emergencia de proyectos feministas para responder a esa visión y conformación del mundo sostenida por ese dilema de la diferencia.

Esta trayectoria de la historia de las mujeres, que a su vez es el derrotero de las olas feministas, cimbró el curso llevado a cabo por las disciplinas sociales y de la ciencia en general, transversalizando las agendas públicas nacionales y su inserción en los organismos internacionales, se perfila el feminismo en tanto “una crítica de la cultura y cultura nueva” (Lagarde, 2015).

Cabe destacar las implicaciones de la historia de las mujeres y del feminismo para cuestionar y reconocer los procesos de institucionalización binarios en que se erigían aquellos centros de producción del conocimiento histórico, así como la conquista de otros espacios por las profesionales y las activistas. Lo anterior confirma el reordenamiento de los paradigmas epistemológicos basados en un sujeto (el hombre) y su representación (androcéntrica), incorporándose en la emergencia de otro mundo aún posible provista de su propia historia.

La organización de las mujeres a través del tiempo, la transversalización de las ciencias y los fundamentos ilustrados del feminismo, son los pilares que fueron esbozando la perspectiva de género. Considerando esta categoría como una fase superior del desarrollo histórico de las mujeres, es pertinente conocer su derrotero para abrimos en el pasado, poniendo a prueba nuestra capacidad de empatizar con los demás a través de nuestros cuerpos y nuestras mentes.

### **El género en la historia**

Es imposible comprender los alcances de esta historia de las mujeres sin el pináculo del género como categoría analítica, en la década de 1980, como consecuencia de esta

articulación dialéctica entre los movimientos feministas y las discusiones teóricas llevadas a cabo en el seno de las ciencias sociales.

La perspectiva del género está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico-crítico y en el paradigma cultural del feminismo (...) esta perspectiva se estructura a partir de la ética y conduce a una filosofía posthumanista, por su crítica de la concepción y androcéntrica de humanidad que dejó fuera a la mitad del género humano: a las mujeres. (Lagarde, 1996, p. 13)

Sin olvidar este indispensable marco general, la perspectiva de género desde nuestra disciplina ha sido, a su vez, la consecuencia de la tradición de esta historia cultural por conformarse en una nueva historia.

En el primer apartado, nos referimos brevemente a algunas características de esta historia cultural, enfatizando en la descripción de pensamientos y sentimientos propios de los contextos históricos, que se traducen en el estudio del simbolismo encapsulado en las producciones de arte y literatura, factible para analizar la vida cotidiana (Burke, 2006). No obstante, también se le reconoció su incapacidad teórica para comprender otras producciones fuera del continente europeo, naufragando el concepto de cultura en las postrimerías del siglo XIX, y oscureciéndose trágicamente en la conflagración de la Primera Guerra Mundial.

Esta historia cultural fue abonando en el complejo terreno de las acciones humanas con base en la condición de ambos sexos, puntualizando en aquellas condiciones materiales y simbólicas de sus relaciones sociales. En ese sentido, más allá de ese

planteamiento lineal de las diferencias sexuales, se desprenden sus fundamentos de producción e interpretación simbólica.

Cuando hablamos de contexto, aludimos al entorno cultural en que [...] los actos humanos tienen resultados, consecuencias [...] sobre todo un marco de referencias comunes que hace inteligibles las acciones [...] en la que las reglas están claras, un contexto en el que los valores se comparten. Socializarnos o aprender es justamente eso: identificar los distintos marcos de actuación sabiendo cuál es la conducta apropiada en cada caso, cuáles son las normas que aceptamos o no al realizar ciertas cosas. (Serna y Pons, 2013, p. 8)

Esta observación no sólo nos remite al ordenamiento permanente de los ámbitos privados y públicos de las sociedades del pasado, sino que también nos ofrece un panorama del devenir humano para posibilitar nuestra capacidad de empatía con aquellos saberes y sentires. El reconocimiento de estas coordenadas culturales multiplica enormemente el potencial oculto de la perspectiva de género. Se advierte su emergencia teórica a partir del surgimiento de las preguntas de investigación que cimbran el carácter de ciencia androcéntrica de nuestra disciplina y testigo de la configuración de un desarrollo histórico concreto.

La organización social genérica es el orden resultante de establecer el sexo como marca para asignar a cada quien actividades, funciones, relaciones y poderes específicos, es decir, géneros. La organización social genérica es la dimensión social basada en la sexualidad. En cada formación social, cada sociedad desarrolla una organización genérica específica. Y en cada época,

las sociedades hegemónicas imponen y trasladan sus modelos de organización genérica a las sociedades bajo su influencia a través de procesos de conquista, colonización e imperialización. En el mundo contemporáneo, como nunca antes, la organización y la cultura patriarcales se expanden como parte de los procesos de globalización. (Lagarde, 1996, p. 50)

Ahora bien, de acuerdo con Scott (2008) las fuentes del género como categoría analítica se remiten a las teorías sobre el patriarcado, la crítica feminista dentro de la tradición marxista y el psicoanálisis postestructuralista sobre la identidad de género en el sujeto. Estos planteamientos fueron puntualizando algunos criterios básicos para el estudio de las sociedades del pasado, desde la organización social entre los sexos hasta las subjetividades de hombres y mujeres como entidades construidas.

No obstante, en estas contribuciones aún se advierte la notoria influencia del “dilema de la diferencia” sobre el género. Con la distinción de haber separado las relaciones existentes entre hombres y mujeres de una interpretación funcionalista o esencialista, distanciándose de aquellas connotaciones de la categoría “sexo”, se posibilita un discurso relacional de ambos sujetos para concebir el género como sistema de relaciones sociales y culturales en permanente cambio (Scott, 1996).

Asimismo, el predominio del análisis (económico) marxista y el simbolismo del lenguaje por parte del psicoanálisis postestructuralista, ignoraron olímpicamente aquellos marcos culturales en que el género sirve como prisma para descomponer esas acciones humanas a través del tiempo.

Pese a lo anterior, lejos de esta imagen cautiva que reproducía el enfoque tradicional de las ciencias sociales, se encontró la salida al identificar aquellas contradicciones que empañaron la democratización del conocimiento histórico y, por ende, el compromiso del historiador con la transformación del mundo en que se vive. El curso de aquellas trayectorias académicas, atravesado por los enfoques de oposiciones binarias, fue reconocido por aquella tradición feminista como parte de una crisis más amplia que incumbía a todo el planeta.

El interés en el género como categoría analítica no se manifestó hasta finales del siglo XX, y está ausente de [...] la teoría social, desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XX [...] forma parte del intento que han hecho las feministas contemporáneas de trazar un territorio de definición [...] en el espacio que se abre con este debate, en el de la crítica científica desarrollada en el campo de las humanidades, y en el del empirismo y del humanismo de los posestructuralistas, las feministas han empezado a encontrar no solo una voz teórica propia sino también aliados políticos. Y es en el interior de este espacio que debemos articular el género como categoría analítica. (Scott, 2008, p. 64)

Ahora bien, el género abarca dos propiedades: en primer lugar, es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, en que son percibidas las diferencias entre los sexos y, en segundo lugar, el género es una expresión básica de las formas simbólicas de poder (Scott, 2008).

Asimismo, se disponen de cuatro elementos que contribuyen a la definición de la primera parte de género en tanto constitutiva de las relaciones sociales: la utilización de

los símbolos en que se representan las diferencias sexuales (Eva y María); los conceptos normativos de aquellas doctrinas (religiosas, educativas, etc.) que intervienen sobre estas representaciones, definiéndolas como masculinos o femeninos; la cuestión de la política, vinculada a la existencia de instituciones que contribuyen a las diferentes organizaciones sociales y, por último, la identidad subjetiva (Scott, 2008).

Lo anterior es un cuadro general que justamente inscribe las acciones humanas a partir del significado que se le atribuye a la diferencia sexual, proponiendo la superación de su oposición binaria en la medida en que existe más de una alternativa que responde al cambio histórico. Además, se reconocen las estructuras mentales del individuo, engranando su devenir a las organizaciones sociales y, a veces, divergente de aquellas instituciones existentes.

Como hemos visto, la construcción de una historia desde esta oposición binaria, sostenida desde el criterio de la universalidad, fue duramente cuestionada al descomponerse las múltiples realidades que atraviesan a las mujeres en tanto raza, clase y, por supuesto, de género. Ante este panorama, el género se propuso como un modelo alternativo al “dilema de la diferencia”, que arrojó nuevas interrogantes posicionadas desde los debates generados en nuestra disciplina, para integrar los cuatro aspectos mencionados por Scott (2008).

Cómo describir la movilización política sin apelar a identidades esencializadas y ahistóricas; cómo representar la actividad humana reconociendo al mismo tiempo sus determinismos lingüísticos y culturales; cómo incorporar la fantasía y el inconsciente a los estudios del comportamiento social [...] estos problemas [...] requieren un debate continuo y simultáneo (debate que será al mismo tiempo teórico y político),

pues en definitiva se trata del problema de todas cuantas escriben historia de las mujeres, sea cual sea su manera de abordarla. (Scott, 1996, pp. 86-87)

Para introducirnos en ese “debate continuo y simultáneo”, es necesario remitirnos a la segunda propiedad de género en tanto relaciones simbólicas del poder, es decir, el componente teórico de este concepto. Este término constituye la intersección entre la emergencia de la historia de las mujeres y la profesionalización de nuestra disciplina en el ocaso del siglo XX, amplificado por la voz de las historiadoras feministas que se han esforzado en transversalizar las investigaciones históricas.

Cuando los historiadores buscan aquellas formas en que el concepto de género legitima y construye las relaciones sociales, están desarrollando ideas sobre la naturaleza recíproca del género y la sociedad, y sobre las formas particulares y específicamente contextuales en que la política construye al género y el género a la política. La política es solo uno de los campos en que el género puede ser utilizado para el análisis histórico. (Scott, 2008, p. 69)

Con base en esa definición, es imprescindible dentro del campo de la investigación para reconocer la existencia de más de una política posible en que se expresan los regímenes tradicionales y otras formas posibles en que el género se manifiesta, en tanto conjunto de diferencias sexuales organizadas socialmente y codificándose de acuerdo con las diversas organizaciones sociales pretéritas. Por consiguiente, no existen fórmulas universales para la explicación y comprensión del género al considerar la complejidad de su variabilidad histórica.



En ese sentido, tan sólo el proceso de transversalización feminista sobre las ciencias en el curso de la década de 1970 representa un ejemplo desde nuestro presente para observar. Desde el enfoque de género, las transformaciones políticas de aquellas instituciones androcéntricas responden, a su vez, a los procesos de cambio que atraviesan las estructuras sociales.

Desde la vertiente de la historia cultural, el género integra el postulado básico de la diferencia sexual en las relaciones sociales dentro de la oposición entre cultura y naturaleza. De acuerdo con Serna y Pons (2013), la primera se convierte en un dispositivo que nos distancia de la segunda, en la medida en que otorgamos un significado a lo producido y a lo controlado por los seres humanos. La forma en que se comprende esta división entre lo natural y lo cultural se sitúa, desde este trabajo, en la diversidad de discursos y prácticas construidas del género.

La masculinidad y la feminidad se estudian cada vez como papeles sociales, con diferentes guiones en las diferentes culturas o subculturas, guiones originalmente aprendidos en los brazos de la madre o del padre, aunque se puedan modificar mediante la influencia de los grupos de pares, los libros de conducta [...] las escuelas, los juzgados y las fábricas. Estos guiones incluyen actitudes, gestos, lenguaje e indumentaria [...] las formas de conducta sexual. En la Italia renacentista [...] a los hombres se les permitía hacer gestos dramáticos, pero no a las mujeres respetables. El movimiento excesivo de las manos sugería que una mujer era una cortesana. (Burke, 2006, p. 105)

Como se puede apreciar, son múltiples las fuentes del cambio o la continuidad de los procesos históricos con enfoque de género, aprestándose a un posicionamiento singular del historiador para empatizar con aquellas acciones humanas que se enmarcan en contextos culturales específicos.

Sin perder de vista el vínculo entre política y teoría, resulta sorprendente cómo estas discusiones en el seno de la academia estadounidense caen nuevamente en polarizaciones. Generadas a partir de la problematización de conceptos claves que responden justamente al cambio histórico, como la identidad y la experiencia, se incorporan en el debate desde el enfoque postestructuralista de las feministas.

Sin detenernos demasiado en esta disputa, en que ahora la oposición emergente se define entre una supuesta separación entre la política y la teoría, esta polémica deriva en un callejón sin salida. El despliegue del “dilema de la diferencia” al interior de los debates teóricos, es un recordatorio de las interrogantes que cobran una enorme magnitud en nuestros días para englobar las disidencias y los cambios producidos en el mundo desde la perspectiva de género en la historia.

¿Cómo afectan las diferencias raciales o étnicas a la «experiencia de las mujeres, y a las definiciones de las necesidades e intereses femeninos en torno a los cuales podemos organizarnos o sobre los que escribimos? [...] Sin un pensamiento teórico sobre el pasado, los historiadores no pueden dar respuesta a estas preguntas; sin alguna manera de pensar teóricamente sobre la relación entre historia de las mujeres e historia, los efectos potencialmente críticos y desestabilizadores del feminismo se perderán con demasiada facilidad y renunciaremos a la oportunidad de transformar radicalmente el

conocimiento constitutivo de la historia y política que practicamos. (Scott, 1996, p. 86)

No obstante, dentro de estas confrontaciones en que la oposición binaria sufre una metamorfosis, para adaptarse supuestamente al nivel teórico de su tiempo, se puntualiza la complejidad de ese intercambio equivalente entre la teoría y la práctica de género en nuestra disciplina. Es decir, el devenir histórico que compartimos con el mundo como un horizonte plagado con sus respectivas contradicciones y conflagraciones.

Fracasos y altibajos, incomprensiones y persecuciones, estímulos y polémicas [...] conviene evaluar la experiencia resultante para medir lo que representa dentro del proceso de transformación radical [...] porque tratar de vincular el conocimiento y la acción —la teoría y la práctica— [...] es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. (Fals, 2015, p. 256)

Desde esta complejidad por interpretar y transformar el mundo, se reconoce la entrada tardía del género como categoría analítica, lo que explica las contradicciones en que ha nacido y sigue discutiéndose este concepto. Del mismo modo, se señalan los diferentes rumbos culturales e históricos en que se ha insertado aquel término para nombrar críticamente los paradigmas civilizatorios que han eclipsado la larga derrota de las mujeres en la historia, al expropiarse sus facultades como sujetos históricos de sus vidas y de sus obras.

Ante los cambios repentinos de los paradigmas dominantes en los últimos años de la Guerra Fría, contextualizando el rol del androcentrismo para agregar un mayor grado

de incertidumbre en la producción del conocimiento de las ciencias sociales, el género sirvió como una nueva categoría facilitadora de los debates teóricos en el ocaso del siglo XX. De este modo, previendo las tendencias y los conflictos del feminismo como impronta de los inicios del tercer milenio, se puntualiza su inserción en las academias y elevando el ámbito personal como cuestión política. En otras palabras, se reconcilia la teoría y la práctica de esa trayectoria feminista y sus respectivas disertaciones, constituyendo el desarrollo de una fase superior tanto para la historia de las mujeres como el esbozo de un paradigma cultural crítico en que se reivindican como sujetos históricos.

## **1.2 El cine y la historia**

El propósito de esta sección es la reivindicación del cine como fuente en su formato como documental y como recurso didáctico. Lo anterior desde las contribuciones de historiadores y cineastas que han abordado sus posibilidades y sus limitaciones para reconstruir los entornos culturales del pasado. Asimismo, se trazará el horizonte educativo que deriva su uso didáctico en el aula para visibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la empatía histórica.

Para culminar aquellos debates del cine para la enseñanza de nuestra disciplina, se enfatizará en su formato documental, contextualizando su uso como recurso didáctico desde la existencia de esa sociedad del conocimiento y la información. En ese sentido, el respaldo del enfoque educativo del Aprendizaje Integrado (AI) permite delimitar todos los marcos históricos y culturales que conlleva la pantalla grande para un estudio global de la historia como parte de las coordenadas imprescindibles de los fenómenos educativos de la empatía en nuestra disciplina.

### **El cine como fuente histórica**

Se ha polemizado con el cine como una fuente histórica en mayor grado que otros soportes físicos, como el documento de archivo, la iconografía y la novela, que también llevan inherentes connotaciones negativas para el estudio del pasado, influidos por discursos hegemónicos y fenómenos culturales que le otorgan un significado específico con base en sus respectivos contextos históricos.

No obstante, si nos acercamos con cuidado a los orígenes del cine, podemos apreciar su carácter prematuro como dispositivo cultural, reconociéndole una enorme

capacidad para descifrar la trama oculta de las producciones históricas audiovisuales. En el manifiesto de Boleslaw Matuzweski, publicado en fecha tan temprana de 1898, se plantea una breve serie de elementos para caracterizar al cine como una fuente histórica.

Las consecuencias de la historia son siempre más fáciles de medir que sus causas. Pero una cosa aclara la otra, estos efectos, completamente traídos a la luz por el cine, ayudarán a entender mejor las causas que hasta ahora han permanecido en una semioscuridad. Y encontrar no todo lo que existe, pero sí todo lo que puede ser captado, es ya un excelente logro para cualquier fuente de información, científica o histórica. (Matuzweski, 2012, párr. 5)

Aunque volcando sus ilusiones desmedidas sobre el registro fílmico de una parte de la historia como “indiscutible y absolutamente verdadera”, Matuzweski (2012) previó con mucha anticipación la búsqueda de información histórica significativa en el cine. Matizando estas observaciones desde el punto de vista del historiador cultural y el cine que habitan este tercer milenio, se reconocen los criterios básicos “de contexto, de función, de retórica, de calidad del recuerdo (si data de poco o mucho después del acontecimiento), si se trata de un testimonio secundario” (Burke, 2001, p. 18).

La obra de Matuzweski se constituyó como una genialidad desde el punto de vista del desarrollo tecnológico y artístico, pero por sí sola no era más que una quimera fallida para consolidar una ciencia de la historia, olvidada por el ascenso de una historiografía positivista que tuvo su auge entre 1870 y 1929. Fue necesario casi un siglo de aportes metodológicos y teóricos para consolidar el cine como una fuente imprescindible de nuestra disciplina.

En ese sentido, al igual que la inserción del género como categoría analítica de nuestra ciencia, se propone el enfoque de la historia cultural para definir el cine como un agente (re) productor de las documentaciones audiovisuales que se sitúan en el pasado, sin dejar de reconocer las distancias temporales en que se encuadran y manifiestan las acciones humanas pretéritas.

Según mi propia experiencia, al historiador le resulta muy difícil ver una película que se desarrolle en una época anterior al año 1700 sin que se sienta incómodo al comprobar los anacronismos que puedan advertirse en el escenario, los gestos, el lenguaje y las ideas [...] no obstante, algunos de los anacronismos que podemos apreciar incluso en las mejores películas históricas son fruto, al parecer, o del descuido de sus directores o de su incapacidad de ver cuánto han cambiado las actitudes y los valores de la gente a largo plazo. (Burke, 2001, pp. 204-205)

Puntualizamos esta distancia de tiempo que desvanece o captura aquellas coordenadas culturales en el cine, indispensables para reconstruir no solo las acciones vinculadas al pasado seleccionado, sino también las emociones, los silencios, los rostros, todo aquel mundo de escenas y representaciones del devenir humano que están prácticamente ausentes de las tradicionales fuentes documentales.

Lo anterior reivindica el papel del historiador cultural para abordar esa encrucijada del devenir humano, engarzada entre los acontecimientos del pasado con los sistemas de valores que los sostienen. Complejizando esto con la problematización de la existencia de prejuicios y estereotipos, elementos que influyen a su vez en la reconstrucción de “las normas o convenciones, conscientes o inconscientes, que rigen la percepción y la

interpretación de las imágenes en el seno de una determinada cultura” (Burke, 2001, p. 229). Sin embargo, como se ha establecido en el apartado anterior, la dialéctica del desarrollo histórico responde a cambios y discontinuidades que nunca se llevan a cabo en una sola dirección ni se reducen a un solo sujeto.

El acto humano, justamente el acto que alguien emprende dándole cierto significado, pero también el acto que otro contempla atribuyéndole sentido, coincidente o no con el del actor [...] en ocasiones, se nos ve venir: somos así de predecibles. Otras veces, no: por arrojo o por pereza, por cobardía o por coraje, hacemos lo contrario [...] siempre hay alguien observando, poniéndonos en contexto y desentrañando lo que hacemos. ¿Quién? Muchas veces no hace falta mirar fuera: hay alguien que internamente nos supervisa, aprobándonos o suspendiéndonos. ¿Quién? Uno mismo o, en otras palabras, una instancia interior que nos vigila. (Serna y Pons, 2013, p. 7)

En el abordaje del cine como fuente histórica, las culturas representan fantasmas de un mundo desaparecido; el eco de sus lamentos se materializa hasta en el más inquietante de los testimonios. Los cineastas e historiadores, a veces logrando una interesante intersección de sus respectivas obras, han contribuido a descifrar el terror, el misterio o el drama que oculta cada cultura.

Como parte de los antecedentes para afianzar el cine como fuente pertinente para las investigaciones históricas, Siegfried Kracauer analizó las producciones fílmicas de la República de Weimar desde la perspectiva de sus condiciones socioculturales. En *de Caligari a Hitler* (1947), caracteriza aquellas películas producidas entre 1919 y 1933 con elementos ideológicos y psíquicos que permitan explicar el ascenso del nazismo. Con base



en aquellos estudios, el autor traduce aquellas reflexiones de Matuzweski partiendo de la trayectoria histórica seguida por el pueblo germano en el primer tercio del siglo XX, incorporando observaciones que entrevén una contrahistoria de su consolidación como régimen dictatorial.

Comerciantes, pequeños propietarios y artesanos estaban tan saturados de resentimiento que no quisieron adaptarse. En vez de comprender que su adhesión a la democracia podría favorecer a su interés práctico, prefirieron, como los empleados, escuchar las promesas nazis. Su sometimiento a los nazis estaba basado en fijaciones emocionales más que en cualquier consideración objetiva de los hechos. De tal manera, detrás de la historia evidente de los cambios económicos, de las exigencias sociales y de las maquinaciones políticas, existe una historia secreta que abarca las tendencias íntimas del pueblo alemán. La demostración de esas tendencias por medio del cine alemán puede contribuir a la comprensión del poderío y de la ascensión de Hitler. (Kracauer, 1985, citado por Goyeneche Gómez, 2014, p. 395)

Por último, aquellas investigaciones que articulan historia, cultura y cine, le permiten a Kracauer proponer “que la narración fílmica resulta una especie de ‘redención’ de esa realidad, con una vida propia que trasciende a la calidad creativa del arte” (Alvira, 2011, p. 3). No solo se propone una contrahistoria permanente de los acontecimientos proyectados en el cine, sino que también se inserta un cambio profundo de nuestra percepción. Posibilitado lo anterior por el complejo lenguaje cinematográfico que nos envía a una versión alternativa de la vida que conocemos, dignificándola desde la perspectiva de

un mundo desconocido al otro lado de la pantalla grande, se reivindica el puerto abandonado de nuestras vivencias.

Del cine [...] permite configurar una mirada que, asentada sobre los aspectos cotidianos más comunes, los transfigura en una operación de alquimia [...] para que devolvamos a las cosas la vida y desprendamos de ellas la opacidad inerte a la que están relegadas comúnmente. [...] un viejo fumando una pipa parsimoniosamente puede resignificar y ampliar nuestra experiencia del mundo sensible, nos hace reparar en la belleza de las cosas cuando éstas, desnudas, muestran su simplicidad y atractivo; hay siempre en la relación afectiva con la imagen un tipo de nostalgia por lo efímero que permite devolvernos cierta disposición en la que aún cabe el amor por las cosas. (Espinosa, 2011, p. 72)

La redención de la realidad de Kracauer se traduciría en la profesionalización de nuestra disciplina a partir del diseño didáctico del cine para la enseñanza de la historia contemporánea, conservando su carácter de fuente histórica al robustecer su formato documental y establecer un diálogo que permita construir un conocimiento histórico con la audiencia en tanto sujeto educativo.

En su calidad como historiador francés situado en la transición de la teoría y la metodología de la historia, a contracorriente de la visión positivista, Marc Ferro se apropia creativamente de los postulados de Kracauer. Se formulan aquellos presupuestos del cine como documento histórico, como agente que interpreta el pasado desde una visión determinada, el papel del lenguaje cinematográfico y los contextos socioculturales en que se producen las películas (Goyeneche, 2012). De este modo, trazando una vía metodológica

para acceder al conocimiento histórico generado desde el cine, este autor estableció una contrahistoria no sólo de lo visto en la pantalla sino de aquello que pasaba desapercibido en la vida misma.

¿La hipótesis?: que el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción, intriga naturalista o pura fantasía, es historia. ¿El postulado?: que aquello que no ha sucedido (y también, por qué no, lo que sí ha sucedido), las creencias, las intenciones, la imaginación del hombre, son tan historia como la historia. (Ferro, 1995, citado por Pablo Alvira, p. 140)

Ahora bien, situando ese debate metodológico del cine como fuente histórica, Ferro arroja serios cuestionamientos a esa visión positivista a la que emprendió batalla desde la trinchera francesa de los Annales. Un supuesto aporte de los herederos de Ranke hacia el análisis de este soporte audiovisual habría desembocado en una interpretación unilateral del mismo, replicando los criterios inamovibles de la anacronía, la verificabilidad y el progresismo. En consecuencia, lo anterior oscurece la perspectiva de la dialéctica cultural que permite darnos cuenta de la contrahistoria sobre las acciones humanas pretéritas que son producidas y proyectadas en la gran pantalla.

En una película sobre los inicios de la Guerra del 14, si se ven los soldados con un casco (entonces no llevaban casco, sino casquete y hasta 1917 no cambiaron) [...] dirán: ¡Esto es falso! Esto quiere decir que, al mismo tiempo, están contentos, pero también sospechan. El espectador está contento porque, por vez primera, sabe alguna cosa. Sabe más que el que ha realizado la película, pero en cambio no tendrá confianza en el film. Esto es lo que llamo la mirada erudita. (Ferro, 2018, p. 54)

Desde este puerto metodológico donde convergen la historia y el cine, el sociólogo francés Pierre Sorlin desarrolla la semiótica para enfatizar el punto de (des) encuentro generado entre las producciones cinematográficas con los procesos de recepción. Esta dialéctica audiovisual se traduce en “el abordaje del lenguaje, las imágenes, el montaje, los sonidos y los contenidos cinematográficos [...] como prácticas significantes que [...] muestran las interpretaciones que la sociedad tiene de sí misma y de los conflictos que en ella se presentan” (Acosta, 2018, p. 55).

Una vez más se transgrede esa mirada erudita del positivismo con planteamientos inquietantes en que la tradición cultural enclaustra, cuestiona y actualiza los hechos históricos seleccionados que, conscientemente o no, orientan las propuestas cinematográficas. De esta manera, la historia desconocida de esas culturas fantasmas, que se transforman en acciones con rostro humano, es también un elemento fundamental de la revolución secreta de la profesionalización de nuestra disciplina.

La película, como todas las representaciones, es una simplificación y una interpretación, su elaboración depende de la personalidad de quien la realiza, de su conocimiento del tema, del destinatario al cual se dirige. Esto es válido para todos los documentos, textos o imágenes, pero no es tan visible con los textos como lo es con las películas. El cine ofrece a los historiadores un modo de reflexionar sobre las fuentes que utilizan y sobre los conceptos de los cuales se sirven. (Sorlin, 2008, citado por Acosta, 2018, p. 55)

A manera de muestra, en este punto es pertinente examinar el flujo de tiempo como elemento que se manifiesta dentro de ese lenguaje cinematográfico. La temporalidad como categoría central del historiador no sólo nos permite multiplicar las posibilidades analíticas

del material fílmico seleccionado, sino también para sistematizar “las críticas más agudas de la práctica histórica tradicional, y dando una nueva formulación a las normas del método histórico con el fin de asumir dichas críticas” (Burke, 2001, p. 235).

No escasean los documentos sobre las herramientas de los agricultores, sobre los métodos de labranza, ni sobre las cosechas. Pero estos documentos son inmóviles, ofrecen una síntesis, una especie de resumen de los movimientos del campesino y no hacen que se sienta ni la lentitud ni la enorme dificultad de los trabajos de la tierra. Esto es, en cambio, lo que las películas ayudan a adivinar [...] uno quisiera inventar una nueva forma de escribir, que vuelva viva y presente la relación de los hombres con la tierra en la economía tradicional. (Alvira, 2011, pp. 141-142)

Precisamente uno de los logros de la historia cultural para reivindicar el cine es desde su faceta como fuente histórica, tal como se planteado hasta ahora. Conforme esta corriente historiográfica fue adquiriendo un lugar prominente en el universo de las ciencias sociales, del cine también se desprendieron conceptos y planteamientos para concretarla como un recurso didáctico para la enseñanza de la historia, comprendido lo anterior en el seno de una didáctica de la historia que se explicará en el siguiente apartado.

A Marc Ferro le corresponde el mérito de haber establecido los fundamentos metodológicos del cine como fuente histórica, pero también posibilitando sus condiciones para concretarse en recurso didáctico novedoso, incorporando en el centro de sus reflexiones las nociones de contrahistoria, contexto, semiótica y temporalidad. Pierre Sorlin, en semejanza a su compatriota, se aventuró en el desciframiento del lenguaje cinematográfico para evocar el carácter único y complejo de los horizontes socioculturales

en que se realizan las producciones cinematográficas, en que se despliegan las acciones humanas de la pantalla grande a través de esa parafernalia de montajes, sonidos e imágenes.

Resulta destacable la promesa de Ferro de inaugurar una relación entre la historia y el cine, aunque reduciendo la riqueza de ese vínculo en la simple conversión de los historiadores como productores de películas, sin caracterizar con más detalles esa transición, con el fin de dominar el lenguaje cinematográfico en que se mueve esa contrahistoria (Erlj, 2014). Sin embargo, se reconoce que el fundamento básico de estos planteamientos, tanto de Ferro como de Sorlin, se limita a la representación histórica en el cine, pese a vincularla con la indispensable contextualización otorgada a las producciones cinematográficas.

No obstante, otra avenida para la enseñanza de historia ha sido inaugurada para el reencuentro entre ficción cinematográfica y relato histórico. Se reivindica el valor agregado de las aportaciones de Ferro y Sorlin para superar el cautiverio que impone la pantalla grande, romper la cuarta pared entre el filme y el espectador. Más que una disposición del historiador para asumir su metamorfosis en cineasta, o viceversa, se requiere de su audacia para conmocionar nuestra relación con la historia desde otros saberes y sentires, nombrar otros sujetos, objetos y métodos que permitan abordar el estudio del pasado, ensanchar las raíces del conocimiento histórico como ciencia.

### **La enseñanza de la historia desde el cine documental**

Es pertinente desarrollar un arte para la enseñanza de la historia que vaya encaminado al uso del documental en el aula. En ese sentido, nuestra atención se dirige a la didáctica como la disciplina que integra el conjunto de las teorías y las estrategias, coadyuvando en el

establecimiento de principios específicos para el correcto desempeño de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Mercado, 2012).

Sin embargo, como bien advierte Mercado (2012), la didáctica no se enclaustra en la realización de aquellos principios educativos, pues también se desprenden los menesteres académicos de la investigación sobre la educación, con el fin de identificar aquellos conflictos presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el capítulo dos de la presente tesis, abordaremos algunos casos de intervención en el aula para ilustrar mejor estas problemáticas, pero por ahora nos limitaremos a señalar este aspecto investigativo para caracterizar la didáctica como disciplina pedagógica independiente.

Otro punto que resulta relevante para la conceptualización de la didáctica de la historia es su carácter de ciencia para el desarrollo y el reconocimiento de la interacción con los estudiantes (Silva, 2012). Lo anterior con el fin de lograr la difusión del conocimiento histórico a través del desarrollo de los proyectos vinculados a la investigación y a la enseñanza de la historia.

En cuanto al largo derrotero que ha atravesado la didáctica, se le ha clasificado en tres facetas para una mejor comprensión: la clásica, la antdidáctica y la tecnológica. (Mercado, 2012). Esta última nos incumbe porque es un referente de la transformación tecnológica de los procesos educativos en que se inserta el cine.

Considerando el involucramiento de los agentes académicos en este mundo globalizado por los medios de comunicación e información audiovisual, esta clasificación tecnológica evoca un riguroso planteamiento que toma “en cuenta las características y

necesidades del educador y del educando, y los contenidos de la enseñanza” (Mercado en Llanes, 2012, p. 97).

En ese rubro didáctico sobre la centralidad de los integrantes de la comunidad escolar, que implica la socialización de los contenidos disciplinares y, por ende, la optimización de los procesos y los objetivos educativos, el cine unifica estas coordenadas mediante “una perspectiva constructivista y nominalista, según la cual el productor último de sentido en todo texto cultural es el lector, y no exclusivamente el autor originario” (Zavala, 2010, p. 31).

Respaldadas por una concepción didáctica de la historia, se explicita el cumplimiento de dos requisitos que desarrollaremos a continuación: la formación del historiador como docente y la relación que tiene la historia con el formato documental cinematográfico.

En el primer punto, de acuerdo con Sáenz (2012), la capacitación docente comienza desde los planes de estudios de las licenciaturas, enfatizando la aprehensión de la teoría y la práctica del conocimiento histórico. A este período formativo se le complementa una didáctica de la historia que abarque las estrategias docentes, las teorías pedagógicas, el estilo propio de aprendizaje de los estudiantes y la creación de recursos y materiales didácticos (Sáenz, 2012).

Sobre este terreno que se plantea provechoso para los historiadores, resulta interesante su función didáctica una vez que se le contextualiza como agente y reproductor de la historia que le ha tocado vivir. “El perfil del historiador está constituido por los saberes de su instrucción escolar, por sus experiencias, sus principios y creencias



personales, en general por su bagaje cultural y [...] por su herencia cultural” (Sáenz, 2012, p. 29).

Vinculado al docente como elemento central de esta didáctica de la historia, también hay una necesidad de respaldar la apertura de proyectos educativos para responder, de forma innovadora, a las realidades sociales que han seguido su desarrollo histórico marcado por los dispositivos audiovisuales, transgrediendo los mitos y los espacios tradicionales de una enseñanza oficial.

La didáctica de la Historia contribuye con nuevas dimensiones de la enseñanza, no sólo dentro del aula, sino con actividades dirigidas y encaminadas al conocimiento, aun fuera de la escuela, como sería la visita a un museo, ir al cine, ver un programa de televisión, teniendo una específica propuesta didáctica. (Sáenz, de Llanes, 2012, p. 31)

En ese sentido, se puntualiza un acervo cinematográfico que ha marcado las trayectorias de vida de los estudiantes. Se apuesta por un papel activo del educando para transformar la experiencia educativa desde su inmersión en la pantalla grande: hacer inteligible las posibilidades pedagógicas del cine desde un nuevo acuerdo didáctico establecido entre espectador y lenguaje cinematográfico, capitalizando su juego de deseos para transformar su visión del mundo y afianzar su identidad (Zavala, 2010).

Al ver una película se suspenden y flotan [...] los elementos que constituyen nuestra identidad y nuestra visión del mundo [...] el cine ofrece la posibilidad de encontrar una inteligibilidad que la experiencia misma no necesariamente ofrece [...] provoca el placer de ver cine y pone en juego el

goce [...] esto último puede ser observado durante [...] cómo se construye la ficción a partir de un determinado empleo del emplazamiento de la cámara, del punto de vista narrativo y de la consiguiente identificación primaria, una identificación inconsciente con la perspectiva que la cámara adopta, como si fuera algo natural y prácticamente transparente, invisible, omnisciente. (Zavala, 2010, pp. 40-41)

Por consiguiente, la apropiada inserción del cine en el aula reivindica a los estudiantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estimula su transmutación en espectadores que resucitan sus realidades sociales desde códigos audiovisuales. Por último, revela su rol como agente significante de su constitución cinematográfica, interpelando sus entornos individuales con los procesos de recepción.

Ahora bien, con respecto a la relación existente entre el cine documental con la historia, se profundizará un poco más en esta cuestión sin dejar de lado las implicaciones didácticas del historiador como docente, la capacidad de aprendizaje de los estudiantes y el enfoque cultural de nuestra disciplina.

De acuerdo con Rosenstone (2008) la relación correspondiente entre historia y cine es, en primer lugar, dejar de esperar que las películas atinen en cada detalle de los hechos proyectados, lo que implica seguir perpetuando la visión de nuestra disciplina como una representación única de la historia mundial, nacional o local. En segundo lugar, hay que destacar el factor del concepto de invención como punto fuerte para legitimar una forma de hacer y desafiar la historia escrita (Rosenstone, 2008).

La disputa entre la realidad histórica y la invención, sin pretenderlo, revalida los márgenes ocultos de la historia, protagonizados por las emociones generadas a través del cuerpo y enmarcadas en un horizonte temporal, batiéndose en un duelo cinematográfico que es resignificado por el espectador; la ira que oprime el pecho, el miedo paralizante en las piernas y la tristeza que derrite nuestro rostro, todos ellos engendrados en el seno de los acontecimientos del pasado que son evocados en la gran pantalla.

El drama [...] es la vida sin las partes aburridas [...] las películas representan [...] las alteraciones que permiten a un personaje expresar sentimientos que pueden haber pertenecido a otra figura histórica o a nadie en absoluto [...] donde el actor es quien crea y da sentido a un personaje histórico a través de movimientos inventados, gestos y entonaciones [...] la intensidad creada en estas situaciones ficticias [...] nos involucra [...] conmoviéndonos emocional e intelectualmente. (Rosenstone, 2008, p. 12)

De este modo, se plantea una interrogante arrojada por el cine para perfilar una visión de la historia. Expresado desde los términos de nuestra disciplina, Edward Carr (1989) aborda la relación del historiador (y espectador) con los hechos del pasado, aseverando que la historia constituye una relación equivalente entre los investigadores y los datos, un permanente diálogo entre el pasado y el presente. Asimismo, señala la fragilidad inherente de ese intercambio al puntualizar el papel que desempeña cada uno en el curso de esa comunicación temporal, “pues sin sus hechos, el historiador carece de raíces y es huero; y los hechos, sin el historiador, muertos y falsos de sentido” (Carr, 1989, p. 40).

Ahora bien, ante la posibilidad que tienen las películas para alumbrar ese pasado, la cámara se constituye en un mudo testigo de las contradicciones del presente,

pero también evocando la trama secreta de esa ficción espectacular y la emocionalidad de los espectadores para engendrar, de forma paradójica, esa recepción significativa que niega el ángulo positivista de la historia para revalidarla desde otro plano discursivo más inquietante.

Se constata [...] una matriz histórica de las prohibiciones que las sociedades han creado [...] ha sido el cine, más que los textos escritos, el que ha establecido el itinerario de la culpa de la sociedad alemana de posguerra, etc. [...] lo mismo se puede decir [...] con *La guerra de las galaxias* (1977) de George Lucas, en la época de Reagan, se valora el aspecto defensivo de la potencia estadounidense [...] y protege a la propia naturaleza en *Armageddon* (1998) de Michael Bay [...] poco a poco se va instalando la idea de que son los norteamericanos quienes garantizan la salvaguarda del planeta [...] el cine esclarece la historia, es cierto: a condición de no hacerlo en la pantalla. (Ferro, 2008, p. 163)

Una vez establecidas algunas pautas de la invención para abonar en ese vínculo entre historia y cine, se continúa la trayectoria de ese cine documental sobre las disertaciones entre la ficción y la realidad, con el fin de esbozar ese mapa de las emociones generadas en el cuerpo del espectador, trenzadas desde los contextos históricos en que se llevan a cabo los procesos de producción y recepción.

Entre 1920 y 1960, el cine documental se caracterizó por su elaboración experimental, desde un ámbito dominado por la ficción que diversificó el formato en tres ramas: el relato, el reportaje y la militancia (Paz, 2008). Como ejemplos de estas secciones en su respectivo género cinematográfico, nos remitimos a las producciones

cinematográficas de *Nanook el esquimal*, dirigida por Robert Flaherty; *Drifters* del sociólogo John Grierson; y *A propos de Nice* del director Jean Vigo.

Resulta interesante el protagonismo de los directores para construir su visión de la realidad, aprovechando el potencial ofrecido por el periodismo, la literatura y la televisión, engarzando la visión de los espectadores pasivos dentro de los parámetros dominantes del naciente mundo cinematográfico (Paz, 2008). Posteriormente, en la década de los sesenta hasta los años ochenta, la clasificación del formato documental en *cine directo* y *cinema verité*, sufre una importante transformación ante la existencia de una audiencia crítica y exigente de nuevas experiencias audiovisuales (Paz, 2008).

El primer cine se inserta directamente en la vida de las instituciones académicas, destacando la dimensión fundamental de la emoción como clave narrativa para combatir el aburrimiento de la dinámica social interna. Por su parte, en el segundo se invita al público a ser partícipe directo, mediante procedimientos contruidos desde el psicoanálisis, que permitan rescatar las respuestas más llamativas y provocativas que desea escuchar la audiencia (Paz, 2008).

Para el presente trabajo resulta destacable cómo en esos años se formularon las bases interdisciplinarias para abordar el papel de las emociones a través del cine documental, que constantemente se burla de los criterios artificiales para encajonar la realidad de forma neutral y objetiva. Las emociones contribuyen a romper para siempre con ese dogma cinematográfico que tanto se venía arrastrando.

Cada vez es más habitual la presencia de elementos ficticios en documentales, algo que, algunos documentalistas trataron de evitar en

décadas anteriores, como se ha visto. De hecho, los docudramas y las reconstrucciones constituyen las producciones más abundantes tanto en los documentales de cine como de televisión. ¿Por qué? Porque permiten a los realizadores de documentales explorar ciertos temas cuando no es posible hacer un verdadero documental. (Paz, 2008, p. 158)

Un ejemplo de lo anterior es el documental *IIS*, dirigida por Richard Dale. Este material es un resumen viviente de los criterios y las tendencias alcanzadas para fracturar esa mirada enciclopédica de los hechos históricos para dirigir la experiencia audiovisual en otros rumbos desconocidos para la enseñanza tradicional de la historia.

La evolución cinematográfica nos permite acceder a los testimonios de aquellas personas atrapadas en las torres, con la encarnación de los actores que evocan los recuerdos de los supervivientes. Asimismo, la musicalización y el conteo de las horas del siniestro sirven para contextualizar la tensión. Por último, la alternancia de diferentes escenarios experimentados por las víctimas nos permite ofrecer una visión conjunta de aquel fatídico día.

Es un documental que indaga en los sentimientos, en las contradicciones, en la solidaridad, en la cobardía, en el pánico, en la amistad o en el horror. Un epílogo cierra con una mención al miedo que todavía existe a otro atentado y las secuelas emocionales del 11-S. El espectador puede acceder así a todos los ámbitos, los privados y los públicos, del atentado. (Paz, 2008, p. 160)

La emergencia del formato del cine documental ha atravesado su propio derrotero para fundamentar los criterios de ficción y de realidad en que se exhibe la historia elegida,

enfaticando gradualmente la emoción como un invisible cordón umbilical para la construcción del conocimiento histórico.

Las películas nos hacen testigos de emociones expresadas con todo el cuerpo, nos muestran paisajes, sonidos y conflictos físicos entre individuos o grupos [...] con todo esto, al favorecer la información emocional y visual sobre la analítica, las películas están alterando sutilmente –y de formas que todavía no sabemos describir ni sopesar– nuestro mismo sentido del pasado.  
(Rosenstone, 1988, pp. 99-100)

Con base en lo anterior, el cine documental reivindica el estudio de la historia a través de un enfoque totalizante de los hechos históricos seleccionados. La reconstrucción histórica, específicamente la empatía, se logra reivindicando el primer medio de contacto que tiene la audiencia a su disposición para (des) montar el mundo que le rodea: el cuerpo. Lo anterior, llevado a cabo desde las emociones como un filtro más para acceder e interpretar cualquier tipo de conocimiento concebido por la historia, resulta fundamental para justificar su inclusión tanto en las metodologías cualitativas del ámbito de la educación como en el apuntalamiento de recursos didácticos para una nueva enseñanza de la historia.

Sin embargo, no se ignoran las dificultades del historiador en su metamorfosis como docente que abandera el cine como estandarte educativo para la empatía histórica. Necesariamente se enfrentará a la tiranía institucional de los planes de estudio que desconozcan la importancia de la didáctica de la historia y la discriminación de los colegas para abrazar las nuevas disposiciones pedagógicas del mundo cinematográfico.

No obstante, se ha demostrado que el cine documental no es ajeno a los criterios didácticos de nuestra disciplina, confrontándose la visión positivista con aquella mirada empática de las representaciones del pasado, legitimando a la segunda como transgresora de narrativas audiovisuales monolíticas.

En función del potencial que tienen las emociones para insertarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se certifica con creces el uso de este formato audiovisual para reivindicar la formación del maestro en teoría y análisis cinematográfico y, por su parte, la necesidad de reivindicar los repositorios audiovisuales en los estudiantes para elevar su protagonismo en el desarrollo del conocimiento histórico.

### **El recurso didáctico en las sociedades del conocimiento y la información**

Definir un recurso didáctico puede resultar complejo no sólo desde los modelos y los contextos educativos en que es necesario adaptarse, sino también en la optimización de su aplicación y los resultados que cumplan o no con los objetivos pedagógicos que se hayan definido. Contextualizar esta dimensión de la sociedad del conocimiento y la información resulta crucial para extender el campo de acción de la empatía histórica desde el cine documental.

De acuerdo con Rivera y Castillo (2017), se hace patente la emergencia de los recursos, las metodologías y los contextos de aprendizaje para optimizar los procesos de enseñanza, apoyados por el uso de las nuevas tecnologías. Por ende, se manifiestan tendencias educativas que es indispensable conocer tanto por el cuerpo docente como por las instituciones escolares en la segunda década del siglo XXI.



En primer lugar, se nombra la existencia del Movimiento Educativo Abierto (MEA) como instancia que tiene como objetivo que los saberes sean difundidos y renovados por las comunidades académicas. De este modo, el conocimiento se convierte en un bien común, democratizador de la educación a nivel global para crear las condiciones que posibiliten su acceso a la mayor cantidad de personas posibles (Rivera y Castillo, 2017, p. 50).

En el seno del MEA, se sitúan los Recursos Educativos Abiertos (REA) como soportes físicos que tienen la función de socializar los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación llevados a cabo en las instituciones académicas. Un elemento característico de estos dispositivos es la autoría del productor para el reconocimiento de otros investigadores y docentes en el campo educativo (Rivera y Castillo, 2017, p. 53). Así, se abona en la consolidación de las sociedades de la información a través de la capacitación docente y la formación estudiantil, impulsada por “la generación de investigaciones que procuran integrar sus resultados a la transformación académica, social, cultural y productiva, con repercusiones en mayores estándares en la calidad de vida (Pérez, 2018, p. 8).

Un segundo aspecto vinculado al MEA son los repositorios de los REA. Básicamente se remite a aquellos acervos institucionales, físicos o electrónicos, que resguardan determinado número de recursos educativos. Estos se traducen en la disposición y la producción académica que, de acuerdo con los intereses de los centros educativos, son de carácter público o privado (Rivera y Castillo, 2017).

Por último, los REA se vinculan a las Prácticas Educativas Abiertas (PEA) como un abanico de actividades pedagógicas que las y los docentes imprimen en la

ejecución de los recursos, respaldadas por un contexto académico caracterizado por “la evaluación, la enseñanza, el diseño curricular, la planeación didáctica y la gestión educativa” (Rivera y Castillo, 2017, p. 64). Por lo tanto, los PEA consisten en la articulación de los REA con determinados paradigmas pedagógicos, que respondan a los menesteres de los diferentes contextos institucionales en que son aplicados los recursos (Rivera y Castillo, 2017).

Con base en esta institucionalización global de la educación, es preciso aclarar lo que es un material, un medio y un recurso didáctico. Cabe mencionar que, aunque independientes en su conceptualización, estos tres elementos están imbricados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Un material didáctico se define como cualquier dispositivo que facilita la enseñanza a través de su constitución novedosa y creativa. De esta manera, estimula el interés de los educandos y reivindica el papel de los educadores para adecuarlo a los contenidos vistos (Valenzuela, 2016).

Por su parte, el medio didáctico implica también un soporte de información, pero que no fue creado para cumplir con los menesteres educativos. Por tanto, el profesor es el responsable de otorgarle esas necesidades, aunque consciente de que esta vertiente contribuye a la enseñanza, pero sin contar con estrategias pedagógicas concretas (Latapí, 2016). Su intención es divulgativa y es característico de las plataformas físicas como la televisión, el radio y el periódico.

Finalmente, de acuerdo con Latapí (2016, p. 168), el recurso didáctico comprende el acervo de medios o materiales, dirigidos a un contexto educativo específico,

con un trasfondo y un objetivo pedagógico determinados. En consecuencia, las actividades que se lleven a cabo no solo tienen la función de cumplir con las metas que se hayan definido, sino también la regulación de su desarrollo al garantizar que “el conocimiento sea significativo para el estudiante. Que el aprendizaje se presente de lo simple a lo complejo. Que el estudiante pueda verificar lo que ha aprendido (autoevaluación con comprobación). Que el estudiante aprenda haciendo las cosas” (Latapí, 2016, p. 169).

Ahora bien, como se mencionó en el apartado sobre historia de la educación, las sociedades del conocimiento y la información constituyen un engranaje que se apunala en la cultura audiovisual en la que estamos inmersos. En ese sentido, los medios de comunicación, como tendencias tecnológicas de las sociedades modernas, se institucionalizan como sus factores negativos. Por un lado, su enorme influencia es evidente en toda la redondez del planeta y, por otro lado, su hegemonía a través de la televisión, la radio, la prensa, el internet y el cine, “contribuyen en gran parte a fijar las maneras de pensamiento de la sociedad; a establecer la agenda de los asuntos políticos, sociales, económicos que se discuten” (Sesento, Cortés y Domínguez, 2017, p. 269).

Sin embargo, también se puntualiza en el papel que tienen la creatividad y la innovación como aspectos fundamentales que rigen tanto la constitución como la transición del desarrollo social. En el campo educativo, los recursos didácticos son las bisagras del eje central del saber que caracteriza a las sociedades del conocimiento y de la información. En otras palabras, dichos recursos son el ensayo pedagógico para posibilitar e institucionalizar la producción de procesos de innovación y creatividad, respondiendo tanto a los menesteres de los agentes educativos como a las necesidades de la cultura audiovisual global.

Con base en lo anterior, resulta indispensable problematizar aquellos conceptos desde el interior de los entramados institucional y personal de los centros escolares, en tanto contextos que regulan el uso del cine como recurso didáctico que conlleva la producción y la socialización del conocimiento académico. De este modo, se propicia “el desarrollo y transformación de la sociedad actual, al convertirse en una prioridad implícita de un modelo de educación integral, en el cual el alumno es protagonista de su propio aprendizaje” (Partida, 2018, p. 20).

### **El cine como recurso didáctico desde el Aprendizaje Integrado**

Una vez contextualizado el panorama mundial de las sociedades del conocimiento y la información, las PEA y los REA coadyuvan en la conformación de un modelo de educación cuyo eje sea el cine como recurso didáctico.

A principios del siglo XXI, en correspondencia al derrotero del MEA, las investigaciones y las experiencias didácticas han dado lugar a una nueva concepción educativa denominada Aprendizaje Integrado (AI). En este paradigma se pasa revista a la condición humana, comprendida como la articulación global de sus procesos y entornos epistemológicos, psicopedagógicos y socioafectivos. Es decir, no sólo se evoca la interdisciplinariedad que ha fundamentado este trabajo, sino también la necesidad de colocar a los individuos en el centro de su propia formación (De la Torre, 2005).

De esta manera, se reivindica la dialéctica educativa de nuestra especie con el mundo social del que es parte, en que educadores y educandos se engarzan en “una visión del ser humano inserto en sistemas más amplios y complejos [...] por encima de

identidades regionales, de género, raza, religión, procedencia, etc., que generan tanta confrontación” (De la Torre, 2005, p. 28).

Defino el Aprendizaje Integrado (AI) como el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y el mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y con base en estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir y actuar. (De la Torre, 2005, pp. 19-20)

Ahora bien, para sistematizar los fundamentos del AI, es necesario remitirnos a algunas experiencias didácticas del cine, contribuyendo a una educación respaldada por la innovación y la creatividad. Con base en Acosta (2015, p. 81), la experiencia de la enseñanza de la historia, aplicada en el nivel bachillerato, permite clarificar algunas cuestiones sobre la innovación y creatividad que se desprenden de la introducción del método histórico a partir del uso del cine en el aula.

El fundamento metodológico del séptimo arte como recurso didáctico es el *role playing* para problematizar el papel que han jugado las colectividades en la historia. Sin embargo, se alerta sobre la distancia que existe entre los objetivos educativos y la enseñanza tradicional que, por lo regular, deja en el olvido las voces de mujeres, trabajadores y niños. (Acosta, 2015).

Aun con estas advertencias, los grupos participantes crearon una serie de cartas que transmitieran el punto de vista de los protagonistas de las películas seleccionadas: *Tiemposmodernos*, *Gallipoli*, *Salvando al soldado Ryan* y *Good Bye, Lenin*. En este punto se remite al alumnado, sus capacidades cognitivas y afectivas, previas a las actividades para su posterior evaluación. De esta manera, se diversificaron los roles de los personajes en función de la toma de decisiones de los grupos representados en la pantalla, conscientes del hecho de que esta pluralidad de intereses colectivos no siempre es reconocida en los planes curriculares (Acosta, 2015, p. 87).

Los resultados arrojaron una interesante correlación entre el aprendizaje de ciertos aspectos del método de nuestra disciplina y la valoración de los sujetos abordados, puntualizando la explicación histórica y la intencionalidad (Acosta, 2015, p. 92). A partir de las consideraciones finales de esta investigación, se trazan los saberes y los sentires de los educandos como redes disparadoras de la creatividad y la innovación disciplinares que necesitan las sociedades modernas, en tanto “sitúa al estudiante ante el desafío que el historiador tiene de aplicar el método científico para producir conocimiento histórico” (Acosta, 2015, p. 82).

Con base en los resultados de la experiencia didáctica del *role playing*, estos se traducen en los fundamentos psicopedagógicos del Modelo AI. Es decir, no sólo reivindica la producción académica del conocimiento histórico, sino que se engarza directamente sobre la perspectiva de los educadores y educandos, multiplicando las redes sensoriales en que la innovación de los contenidos “despierta mayor impacto, interés y permanencia. Un aprendizaje es tanto más sólido cuando se conecta afectivamente con [...] las necesidades vitales, afectivas, relacionales y profesionales” (De la Torre, 2005, pp. 22-23).

Otra metodología didáctica para transversalizar el AI es el cine foro. A diferencia de la propuesta de Acosta (2015), la presente estrategia sustenta una base conceptual y una contextualización curricular del séptimo grado de estudios (González, 2015, p. 203). A grandes rasgos, se plantean como objetivos la generación de un pensamiento crítico y argumentativo, la aprehensión de los conceptos trabajados en cada sesión posterior a la proyección de la película y, por último, promover la participación del educando como agente socializador del conocimiento histórico (González, 2015, p. 206).

La metodología del cine foro se dividió en dos etapas: la primera implica la contextualización histórica de las películas seleccionadas, abarcando cuestiones como la violencia racista y la explotación laboral. Para organizar estas cuestiones, el estudiante dispuso de un cuaderno de notas para responder los cuestionarios encaminados a la estimulación del pensamiento crítico (González, 2015, p. 204). En la segunda fase de aplicación del recurso, se dedicó a la organización de los foros para socializar los conceptos y las conclusiones generadas por las y los estudiantes (González, 2015, p. 205).

Los resultados de aquella metodología didáctica del cine nos permiten solventar la encrucijada del factor creativo que incumbe a las sociedades de la información y del conocimiento. No solo emergió un amplio consenso crítico que enfatizó la violación de los derechos humanos como un elemento constante en las películas, sino que esto coadyuvó a establecer una original equivalencia de los educandos con los contenidos vistos, pues “permitió observar el impacto que tuvo el dar a conocer un nuevo concepto desde otra perspectiva en lugar de expresarlo sólo teóricamente” (González, 2015, p. 205).

Desde la perspectiva del Aprendizaje Integrado, aquellas conclusiones nos conducen a sus otros fundamentos: los epistemológicos y los socioafectivos. En el primer

punto, De la Torre (2005, p. 21) nos advierte oportunamente sobre la atomización de los conocimientos académicos y su resolución a través de la integración de nuestras cogniciones, emociones y cuerpos. Es decir, legitimar el abordaje holístico de los seres humanos como productos culturales, biológicos, psicológicos y sociales, como diversos niveles para estimular los procesos de enseñanza y aprendizaje (De la Torre, 2005, p. 21).

Por último, los procesos socioafectivos abarcan aquellos vínculos y simbolizaciones interpersonales, como una manifestación del vínculo que se establece entre los seres humanos con la cultura no solo para conocer, sino también para aprender a ser (De la Torre, 2005, p.24). Lo anterior es significativo en el contexto dialógico de los educandos con los educadores, puesto que “los aspectos relacionales y las motivaciones son más importantes que los instructivos, pues la influencia aumenta con los lazos socioafectivos y disminuye cuando estas relaciones generan conflicto, tensión y distanciamiento” (De la Torre, 2005, p. 24).

Nos daremos cuenta que la elección del medio audiovisual será conveniente en los siguientes supuestos: a) cuando el objeto de estudio presente cualidades ocultas que manifiesten únicamente en su relación con los demás; b) cuando se toma como objetivo el conocimiento, imitación o crítica reflexiva de modelos y valores; y c) cuando el objetivo lo constituya un tipo de aprendizaje de identificación visual [...] el cine es el recurso didáctico perfecto para aquellos docentes que apuestan ya por la interdisciplinariedad, el aprendizaje orgánico y el fomento de todas las capacidades del alumno, en relación unas con otras. El cine puede constituirse como la base del Aprendizaje Integrado. (Vera, 2011, p. 16)



Las necesidades de la sociedad de la información y del conocimiento conforman una de las principales tendencias mundiales que continuarán profundizando, en los próximos años, la educación como capital del desarrollo social a escala global. Las tecnologías audiovisuales, como el cine, representan la impronta para resignificar las experiencias múltiples en que los saberes y los sentires se constituyen en procesos de formación educativa, tanto dentro como fuera de los centros escolares.

No obstante, este balance optimista del cine como recurso didáctico arrastra una interrogante: definir objetivos educativos desde los intereses propios de esas sociedades informáticas en lugar de delimitar su aplicación desde las ciencias sociales. Esta observación implica un compromiso del historiador para proveerle a su disciplina un modelo de mayor alcance que permita rendir cuentas de su quehacer.

Al involucrar a tantos agentes como procesos de socialización de los saberes, es indispensable traducir los principios del Aprendizaje Integrado (AI) desde los fundamentos de nuestra disciplina. Con base en lo anterior, el apuntalamiento de un paradigma educativo de la empatía histórica desde las emociones en el cuerpo, de la misma manera que se han ensayado modelos de una pedagogía popular y/o feminista en América Latina, puede resultar estimulante para abrirse paso a la conformación de un acervo de saberes y sentires al servicio de ese desarrollo integral que solicitan las sociedades del conocimiento y de la información, sin perder de vista la innovación y la creatividad como características propias de nuestra ciencia social para continuar descifrando el pasado.

## **1.4 La empatía histórica**

La empatía ha sido estudiada por diversas ciencias que abarcan desde la psicología y la biología hasta la historia y las neurociencias. En lo que respecta al tema de trabajo, estas áreas del conocimiento han contribuido a robustecer el carácter de ciencia para nuestra disciplina, contribuyendo a la definición de la empatía histórica.

Para fines de esta investigación, se expondrán brevemente las contribuciones de los estudios de Castillo (2015) y Dawkins (1993) para introducirnos en la Teoría de la Mente (ToM), en tanto el paradigma integrador de los elementos involucrados en la conceptualización de la empatía.

Posteriormente se ampliarán las investigaciones sobre la ToM desde las últimas aportaciones de las neurociencias, con el fin de abordar el concepto de empatía como resultado de la acción de una compleja red neuronal, en que no deja de ser una construcción teórica y contextual desde los marcos históricos que formamos parte como sujeto y, al mismo tiempo, como objeto de estudio.

Por último, se definirá la empatía histórica con base en las aportaciones más recientes de las neurociencias que han permitido contextualizar dicho concepto, adaptado desde la perspectiva de las competencias de nuestra disciplina para legitimar su uso en la enseñanza y aprendizaje de la historia.

## **La empatía como replicador de la cultura humana**

La empatía nos ha servido para comprender la supervivencia de los seres humanos, a partir de la creación de vínculos amistosos y familiares (Castillo, 2015). Esto nos indica tanto la vulnerabilidad como la fortaleza de nuestras sociedades, en que somos individuos interdependientes con el fin de garantizar la perpetuación de nuestra especie.

Resulta relevante este concepto de supervivencia, pues nos remite al ser humano como agente transmisor de estructuras genéticas que han coadyuvado en su conservación a través del tiempo. Sin embargo, de acuerdo con Dawkins (1993), la cultura humana se convierte en la base de un nuevo proceso evolutivo, descartando al gen como modelo único del mismo. En ese sentido, sin ignorar sus fundamentos biológicos, la empatía ha sido el resultado de una larga transmisión generacional de subjetividades que han sido imitadas.

Mediante excitaciones automáticas ante los gestos de las caras, los cuerpos y las voces, los seres humanos comienzan a empatizar desde el primer día de su vida. Según sea el contexto en que se produzca, la empatía tenderá a ser más subjetiva, como un proceso inconsciente que supone imaginar cómo se siente la persona con la que interactuamos, o más exacta, en tanto tiende a la comprensión completa y correcta de la persona en una situación. (Castillo, 2015, p. 68)

Si el ADN es el gen replicador por excelencia para comprender la evolución genética, el meme, como abreviatura de “Mímeme”, es el nombre indicado para referirnos a la empatía como “una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación” (Dawkins, 1993, p. 212). Por lo tanto, la empatía es un ejemplo de meme replicador, entre otros, de la cultura humana.

Sin embargo, como se advirtió al principio, nuestra capacidad de supervivencia es vulnerable a los avatares del tiempo. Se ponen a prueba, una y otra vez, las múltiples longevidades de nuestros memes culturales, entre ellos la empatía, para contextualizar históricamente su importancia en determinadas sociedades.

Algunos memes, como ciertos genes, alcanzan un éxito brillante a corto plazo al expandirse rápidamente, pero no duran mucho en el acervo de memes. Las canciones populares y los tacones puntiagudos son ejemplos de lo anterior. Otros, tales como las leyes religiosas de los judíos, pueden continuar propagándose durante miles de años, normalmente debido a la gran permanencia potencial de los registros escritos. (Dawkins, 1993, p. 216)

Ahora bien, lo anterior necesita ser esbozado desde el punto de vista de la compleja dinámica en que se manifiestan y se perpetúan los memes de la cultura humana. Dawkins (1993) utiliza como ejemplo la idea de Dios como un replicador antiguo, transmitido mediante la palabra escrita o la tradición oral a través del tiempo.

Se destaca una tasa de supervivencia del meme Dios mediante la asociación e integración de otros replicadores, mutando de generación en generación, incorporando la idea del fuego infernal que “se ha unido al meme dios, ya que se refuerzan mutuamente y cooperan a la supervivencia mutua en el acervo de memes” (Dawkins, 1993, p. 223).

Naturalmente que este meme Dios se manifiesta a través de su complejo institucional, “con su arquitectura, sus rituales, leyes, música, arte y tradición escrita, como un juego estable coadaptado de memes que se ayudarían mutuamente” (Dawkins, 1993, p. 229).

Sin embargo, lo imprescindible de estas aseveraciones del meme como replicador de la cultura humana, es haber destacado la empatía como una compleja construcción de memes desde la perspectiva de la evolución cultural, sin desconocer los fundamentos biológicos del gen que posibilitaron las condiciones de aquella. Posteriormente se retomarán estos argumentos para traducirlos desde la Teoría de la Mente, como un paradigma que incorpora a la empatía como uno de sus componentes claves.

### **La empatía desde la Teoría de la Mente**

El término de la Teoría de la Mente (ToM) fue acuñado por los investigadores Premack y Wordruff (1978), cuyos estudios demostraron que los chimpancés poseían la capacidad denominada ToM, definida como “la habilidad de las personas para explicar, predecir, e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como creer, pensar o imaginar” (Uribe, Gómez y Arango, 2010, p. 31).

En esa dirección es que el contexto social de los sujetos se volvió un elemento imprescindible para entender los procesos mentales, ya que como proponen Tirapu-Ustárriz Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007, p. 479) “cooperar y también competir con los congéneres requiere, en cierto modo, explorar, anticipar y manipular el comportamiento ajeno.”

En consecuencia, la ToM nos permite reconocer nuestras capacidades para llevar a cabo procesos subjetivos de identificación con el otro, priorizando la unidad del análisis de aquellos contextos sociales y de las estructuras mentales que posibiliten dichos procesos.

La ToM [...] brinda la posibilidad de percibir estados mentales en otros seres y reconocer los estados mentales propios como distintos a los de aquellos (diferenciación subjetiva), diferenciar unos estados mentales particulares de otros (con un contenido potencialmente distinto), además de atribuir estados mentales (a sujetos distintos y a uno mismo en momentos diferentes), utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir la conducta de carácter predictivo u organizativo personal, al sustentar objetivos comportamentales propios. (Zegarra y Chino, 2017, p. 190)

Para evitar caer en cualquier determinismo que derive en una conceptualización errónea, explican Tirapu-Ustárrroz et al. (2007) “casi siempre que nos acercamos a una realidad compleja, deberíamos establecer diferentes aspectos de la ToM para poder definir adecuadamente el concepto y adecuar las medidas de evaluación a la complejidad de un término que engloba múltiples procesos.” (p. 480).

En esos términos, Tirapu-Ustárrroz et al. (2007), retomado por Muñoz y Chaves (2013), sintetizan la propuesta de la Teoría de la Mente, en tanto constructo interdisciplinar que reconoce, entre otros, los siguientes niveles para su evaluación:

Reconocimiento facial de emociones: En especial las emociones negativas de miedo, ira, rabia y tristeza.

Comunicaciones metafóricas e historias extrañas: ironía, mentira y mentira piadosa: capacidad de comprender las palabras y acciones en un contexto específico, que puedan alterar el sentido que tuviesen en otros escenarios.

Expresión emocional a través de la mirada: identificación de la emoción que expresa un gesto facial, es un asunto netamente empático, pues a partir del gesto se promueve la respuesta de ayuda, de huida, o se crean razonamientos lógicos para la toma de decisión sobre la acción más conveniente en cada caso.

Empatía y juicio moral: hace referencia a los motivantes evolutivos que nos llevan a ser empáticos y que se ponen en juego generando juicios personales o impersonales basados en los fenómenos sociales de *in group-outgroup*, haciendo que sea más fácil tener una respuesta de ayuda a personas con las que se tengan vínculos de cercanía, de afecto o características en común. Implica un nivel de observación y razonamiento mayor y es el punto culmen de la empatía, pues en toda decisión moral está la relación que se establece con los otros, con sus pensamientos, sentimientos, emociones y el impacto en la vida que puede generar un acto específico. (Muñoz y Chaves, 2013, pp. 138-139)

La complejidad de estos elementos responde al nuevo curso trazado en las investigaciones tanto de la ToM como de los estudios centrados en la conceptualización de la empatía. Para comprender el vínculo entre unos y otros, es imprescindible no perder de vista el fundamento de la primatología de Premack y Wordruff (1978) para definir la Teoría de la Mente. Ahora bien, este enfoque se fue abarcando hasta llegar al ámbito de los trastornos del desarrollo cognitivo (como el autismo presente en los niños), puntualizando en las áreas del cerebro involucradas en el desarrollo de las habilidades sociales, entre ellas, la empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Con ese rumbo establecido hacia las neurociencias, se contextualizó e incorporó el estudio de la empatía en el ámbito de la psicología social, cuya integración da como resultado el área de la neurociencia social. Dentro de ésta, y teniendo como base la primatología para conceptualizar la ToM, resalta la cognición social en tanto “la habilidad de construir representaciones de las relaciones entre uno y los otros, y de usar flexiblemente esas representaciones para guiar el comportamiento social.” (Zegarra y Chino, 2017, p. 190).

En tanto componente del paradigma de la Teoría de la Mente, la empatía ha sido estudiada por varios autores que la han caracterizado tanto en sus dimensiones cognitivas como afectivas, destacándose entre ellos Adam Smith, Wilhelm Leibniz y Jean-Jacques Rousseau, puntualizando “la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos.” (Fernández-Pinto, López-Pérez&Márquez, M.2008, p. 284).

La trayectoria de los estudios dedicados a la empatía se perfiló en las dos líneas mencionadas, la cognitiva y la afectiva. En esa dirección, el primer enfoque se acercó más a la Teoría de la Mente, “fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (cognitive role-taking)” (Fernández-Pinto et al. 2008, p. 285).

Mientras tanto, con base en Muñoz y Chaves (2013), la empatía afectiva o vicaria consiste en un sentimiento compartido, en que el factor emocional conduce a la generación de sensaciones positivas o negativas, ya sea de compasión o angustia, cuya variante se adoptó con el nombre de perspectiva situacional.

Los componentes emocionales de la empatía pueden ser factores  
disposicionales, debido a que solo en algunas situaciones especiales una



persona se pone en el lugar de otro y experimenta emociones como la alegría, la tristeza, el miedo, la rabia, ternura u otras en respuesta a la vivencia de otra persona [...] los factores situacionales son mediados por las habilidades cognitivas, que permiten discernir cuál es la acción a seguir frente a la situación de otros, basado en experiencias anteriores y las reflexiones del momento. (Muñoz y Chaves, 2013, p. 127)

Ahora bien, la existencia de los enfoques cognitivos y afectivos posibilitaron la emergencia de un paradigma conceptual que diera cuenta de la complejidad de los procesos empáticos involucrados. No sólo se había cuestionado el enfoque dominante de la faceta cognitiva, sino que se estaban conformando los lineamientos para un nuevo modelo comprensivo de la empatía y de sus procesos en tanto dinámicas integradoras y contextuales. En ese sentido, Davis (1980) formuló la primera concepción importante de la empatía como una categoría compleja, multidimensional y medible desde las emociones del observador, al reivindicar el papel imprescindible de las realidades sociales para promover respuestas físicas y mapas situacionales que deriven en su formulación teórica más acabada.

La empatía es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes [...] dentro de la dimensión cognitiva distingue: Fantasía, que se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción y Adopción de perspectivas [...] como adopción de perspectiva cognitiva. En relación a la dimensión afectiva Davis (1980) propone dos escalas: Angustia empática, que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro y Aflicción Personal, que se refiere a la ansiedad

que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para otro.

(Fernández-Pinto et al. 2008, p. 286)

De esta manera, retomando los postulados de la perspectiva situacional y la toma de perspectiva, así como algunos niveles de evaluación de la Teoría de la Mente, Davis (1996) estructuró su modelo a partir de la experiencia del sujeto para esbozar los múltiples procesos empáticos.

**Figura 1**

*Modelo organizacional de Davis (1996)*

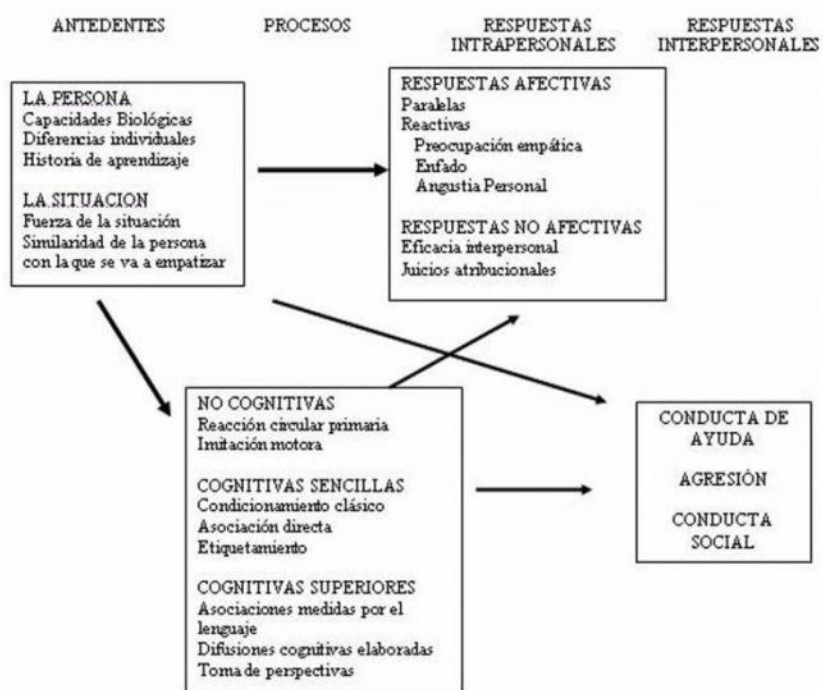


Figura 1: Modelo Organizacional de Davis (1996)<sup>2</sup>

**Nota:** imagen tomada de Fernández-Pinto, 2008, pp. 286-287.

Aunque el mismo autor cuestiona su propia formulación en tanto método unidireccional, se reivindica su contribución como el primer marco teórico para la comprensión de la empatía. Su estructura es flexible en la medida en que responde a los diferentes contextos y procesos subjetivos involucrados y, por consiguiente, la capacidad de predecir e interpretar las conductas y las emociones. En ese sentido, se define la empatía como “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Davis, 1996, citado por Fernández-Pinto et al., 2008, p. 12).

En resumen, la trayectoria sobre los estudios de la ToM ha establecido su carácter teórico sobre la mente humana, en constante búsqueda de nuevos paradigmas disciplinares que complejicen su conceptualización. Al proporcionar las secciones que permitan identificar y evaluar las manifestaciones diversas de la Teoría de la Mente, se anticipan sistemas de acción recíprocos aún más complejos que involucran a la empatía. Contribuyendo al paradigma de la ToM, se retoman las investigaciones correspondientes de desde las últimas contribuciones arrojadas por las neurociencias.

### **La empatía desde las neurociencias**

Uno de los ámbitos fundamentales para las y los neurocientíficos es el estudio de las emociones. Estas investigaciones implicaron el desarrollo de una nueva concepción de la inteligencia, abonando en la mejor comprensión de las fuentes y los procesos neuronales de la empatía. Con base en Morgado (2018), para comprender el concepto de Inteligencia Emocional (IE) es necesario remitirnos a la evolución biológica seguida por nuestra especie.

Hace 60 millones de años, el cerebro de los primates desarrolló la actual corteza neuronal, que ya disponía de un largo proceso evolutivo previo de 200 millones de años, en que las emociones ejercieron una mayor influencia sobre la razón (Morgado, 2018). No obstante, en el primer período se comenzó a integrar este vínculo de la mente humana, edificada sobre elementos racionales y emocionales, para potenciar la construcción de las emociones guiadas por la razón que permitiera establecer la emergencia de un nuevo modelo de la inteligencia (Morgado, 2018).

La razón se propuso dominar a la emoción utilizando sus propias armas: una emoción solo la quita otra emoción, otra emoción que sea más fuerte y poderosa y/o incompatible con la que se quiere eliminar [...] bien utilizada, la razón siempre será más poderosa que las emociones. Ambas, razón y emoción, forman parte del sistema funcional que es la mente humana. Van juntas y se necesitan mutuamente. Inteligencia emocional es la capacidad de gestionar las emociones utilizando la razón. Las emociones son el imprescindible ejército que continuamente moviliza la razón. (Morgado, 2018, párr. 4)

Al ser gestionadas por la razón, las emociones son transformadas en sentimientos que coadyuvan a la generación de la Inteligencia Emocional y comprenden la empatía como elemento de aquella. En ese sentido, la empatía abordada desde la IE es indispensable, pero existen límites al manifestarse dentro de los diferentes entornos comunitarios en que se desenvuelve.

La Inteligencia Social aparece como una extensión de la Inteligencia Emocional, en tanto “la capacidad de relacionarse con los demás, creando apego y

cooperación y evitando conflictos” (Morgado, 2017). Lo anterior, como se ha expuesto hasta ahora, continúa la trayectoria establecida por las neurociencias y la cognición social desde la Teoría de la Mente.

Con base en lo anterior, es posible situar la perspectiva evolutiva cultural de Dawkins para contextualizar el papel que juega el cerebro, en función de la supervivencia de la cultura humana para integrar la variedad de los contextos socioculturales con nuestras estructuras mentales.

Si contribuyes al mundo de la cultura [...] compones una melodía [...] escribes un poema, cualquiera de estas cosas puede continuar viviendo, intacta, mucho después que tus genes se hayan disuelto [...] una característica cultural puede haber evolucionado de la manera que lo ha hecho simplemente porque es ventajoso para ella misma [...] una vez que los genes han dotado a sus máquinas de supervivencia con cerebros que son capaces de rápidas imitaciones [...] sólo es necesario que el cerebro sea capaz de imitar: evolucionarán memes que explotarán tal capacidad en toda su extensión. (Dawkins, 1993, pp. 231-232)

Desde este enfoque, se conceptualiza la empatía como un meme de la cultura humana que necesita de otros replicadores, como los vínculos familiares y de amistad, los gestos faciales, la capacidad de adaptabilidad, la facultad de supervivencia y el entorno social. Lo anterior permite representar la totalidad de los ámbitos contextuales e individuales en que la historia abraza la categoría de empatía histórica para posibilitar sus manifestaciones y elevar el carácter teórico de su estudio para conformarse en un acervo de transmisión cultural.

Estas características de la empatía como acervo de memes ya denotaban la complejidad del constructo. No obstante, pese a situarla correctamente desde la perspectiva de la evolución cultural, se reconoce cierta abstracción en la representación del meme. Estas aseveraciones serían decodificadas e integradas desde los estudios recientes sobre el cerebro, en que las neurociencias confirmarían que “somos contruidos como máquinas de genes y educados como máquinas de memes” (Dawkins, 1993, p. 232).

Damasio (2018) aborda la homeostasis como la base biológica de la cultura humana, en que la capacidad de los seres vivos para mantener un equilibrio de su estado interno se despliega hasta alcanzar una experiencia vital. Esto permite abordar la integración de los cerebros y los cuerpos, de los individuos y las sociedades, con el fin de comprender los sentimientos en tanto representaciones mentales y respuestas corpóreas, desplegándose y construyéndose en niveles sociales. En otras palabras, la homeostasis se edifica como la fuente primitiva para comprender nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestra inteligencia emocional, nuestra inteligencia social y nuestra empatía.

La homeostasis es la clave [...] una vez tienes conciencia ya puedes saber que tienes sentimientos [...] si eres una pequeña criatura sin conciencia estás a merced de la homeostasis, de un sistema automático generado por tu genoma. En nuestro caso tenemos un sentimiento, y ese sentimiento nos permite elegir. Nos da una oportunidad. A veces no prestamos atención y no tomamos la decisión correcta, pero tenemos la posibilidad. (Damasio, 2018, párr. 9)

Hay que destacar que este concepto de homeostasis no es fijo, tal como lo plantea el autor, pues su definición implica también un conjunto de prácticas culturales en que se traduce y

se actualiza aquel término. Por ejemplo “el papel que juegan las artes es responder a los estados de ánimo [...] un aumento del optimismo o, como mínimo, una mengua de la negatividad [...] producir homeostasis, un retorno al equilibrio y a la posibilidad de supervivencia” (Damasio, 2018, párr. 9).

La pertinencia de este enfoque cultural y genético que incorpora las aportaciones de Dawkins y Damasio, sirve como un marco teórico para introducirnos en las neurociencias desde la perspectiva interdisciplinar que han decodificado, entre otras cuestiones, las fuentes y los procesos involucrados en que se coadyuva o inhibe la empatía.

Sin perder de vista los ejes centrales de estos planteamientos culturales y biológicos, se aborda una nueva visión del cerebro que responde a una dialéctica de las emociones, “son sistemas muy complejos, y que son flexibles a las culturas en que vivimos, que responden a los sistemas biológicos que heredamos y a la cultura en que vivimos” (Ostrosky, 2021). En esta definición se sigue el hilo conductor sobre la homeostasis de Damasio, en tanto nuestra especie ha proporcionado a las emociones un valor esencial para su supervivencia, pero también para otorgarle un significado a su experiencia vital.

El conocimiento de las principales estructuras cerebrales (lóbulo occipital, temporal, somático y frontal), pone de relieve el hipotálamo como uno de los circuitos más complejos en que nuestra especie, con base en los planteamientos de Dawkins, se integra su constitución biológica tanto en máquina de memes como máquina de genes. En otras palabras, este manjeto de neuronas posibilita la creación de un complejo mundo de motivaciones en que descansa “la capacidad de tener hambre y comer, la capacidad de tener sueño y dormir; la capacidad de tener sed y beber; la capacidad de tener motivación sexual y conducta sexual” (Morgado, 2020).

Al incorporar nuestro bienestar desde el funcionamiento de esa compleja realidad neuronal, se despliega su radio de acción para posibilitar la manifestación e identificación de las emociones en el cuerpo. Todas aquellas facultades biológicas amplifican el sentido motivacional de nuestra vida, “tener ganas de vivir, más allá de la propia inercia biológica que nos mantiene activos en cada momento” (Morgado, 2020).

Mientras el sistema nervioso periférico lo identificamos con el cerebro dotado de sus respectivas áreas neuronales, el interoceptivo se perfila como el responsable del estado físico de nuestros organismos. Lo anterior no sólo se remite a la condición de nuestros órganos internos, sino que también se traduce en la emergencia de valores subjetivos en función del estado físico interno, pues “todos los diferentes sentimientos los crean estados diferentes de nuestras vísceras (Morgado, 2020).

Cabe mencionar que el autor sitúa estas fuentes y estos mecanismos desde una nueva visión del cerebro que crea algo a partir de estimularlas energías del exterior, “transforman los impulsos que se originan en las percepciones conscientes de luz, de olor, de color, de sabor” (Morgado, 2020). Esta trayectoria de las neurociencias ha influido, naturalmente, en la conceptualización de las emociones como “construcciones del mundo, que se construyen en el cerebro, de acuerdo con las necesidades individuales, y lo que significa en el contexto y en el momento en que te encuentras.” (Ostrosky, 2021).

Vinculado al fundamento biológico del sistema interoceptivo, profundizando en la concepción originaria de la Teoría de la Mente para predecir e interpretar los comportamientos exteriores, las emociones son la explicación y multiplicación de las sensaciones internas; el enojo no se limita a una sola respuesta física “son varias instancias



que pueden variar de acuerdo con la situación, y en algunas ocasiones con el enojo puede causar incluso risa. O el enojo puede no causar ninguna respuesta” (Ostrosky, 2021).

En síntesis, como una de las premisas fundamentales de los sentimientos como extensiones de esas emociones complejas que permitan concretarse en empatía histórica, “el cerebro va a utilizar nuestro modelo del mundo para anticipar lo que va a suceder tanto en el cuerpo como en el cerebro (Ostrosky, 2021).

Delimitando el estudio sobre aquellas áreas cerebrales que son activadas de acuerdo con una mayor circulación sanguínea, se presta mayor atención a las redes por defecto, de saliencia e interoceptiva. La importancia de estos manojos de neuronas radica en la funcionalidad de aquellas con el sistema interoceptivo para determinar “que la tarea principal de los cerebros es regular el organismo, la parte interna del organismo, a través de anticipar necesidades y prepararse para satisfacerlas antes de que ocurran” (Ostrosky, 2021).

A partir de esta arquitectura cerebral de las emociones, que toca las puertas de concepciones abstractas para devenir en productos mentales de mayor complejidad como los sentimientos, se va detallando esa relación totalizante que Dawkins había planteado para nuestra especie como agente replicadora del ámbito genético y cultural. Asimismo, como parte de los mecanismos homeostáticos de Damasio, se reafirma el papel del sistema interoceptivo para regular los procesos de información de los otros circuitos que se remiten, a su vez, a las capacidades cognitivas y afectivas de la mente para predecir e interpretar el comportamiento ajeno, involucrando a la empatía como capacidad de la ToM.

Tomando como punto de partida el modelo de las emociones como sistemas complejos desde las propiedades biológicas y culturales que nos constituyen, se nombran tres fuentes de información para construirlas y tener un mayor control sobre ellas.

Al identificar el sistema interoceptivo como la red responsable del estado físico de nuestro cuerpo para expresar bienestar o malestar, también juega un papel fundamental el condicionamiento físico de nuestro organismo para definir una emoción determinada. En ese sentido, existen diversas fuentes de información a nuestra disposición para construir y gestionar las emociones, siguiendo el hilo conductor de la satisfacción de necesidades, a partir de “o me tomo fármacos o puedo usar técnicas como cambiar de ambiente [...] el cerebro va a utilizar las experiencias pasadas para hacer predicciones acerca del futuro inmediato, lo cual forma su experiencia presente” (Ostrosky, 2021).

Una vez establecida la dinámica fisiológica de las estructuras y procesos neuronales, esta nueva visión del cerebro se despliega más allá de aquella propuesta para nombrar nuevas concepciones de nuestro cuerpo en tanto “el sentimiento es la conciencia de esas emociones; experimento palpitación, sudoración y mariposas en el estómago, cuando veo una persona y entonces reflexiono [...] llegó a la conclusión de que estoy enamorada” (Ostrosky, 2021).

Y como remate de este acervo de definiciones que constituyen la relación de nuestro organismo con otros, a partir de esos productos mentales contruidos desde su interacción con sus correspondientes contextos socioculturales, la emoción “es un paso previo para empatizar, para sentir las emociones de otro, si no puede sentir mis emociones [...] en consecuencia, ignoro las emociones de los demás” (Ostrosky, 2021).

Se han propuesto los fundamentos interdisciplinarios para abordar la empatía desde la perspectiva de Dawkins (1993) y Damasio (2018), la Teoría de la Mente y las neurociencias. Se reconoce que el marco general se ha enfocado en el devenir de nuestra especie, en tanto su supervivencia genética y cultural. Esto se traduce en la formación del cerebro como el órgano potenciador de las emociones, creando las condiciones para superar ese inevitable pero restringido horizonte biológico de las acciones humanas, que construyen saberes y sentires correspondientes a los diferentes contextos históricos.

Sin embargo, en los últimos apartados se tratará de descifrar ese vínculo generado con las acciones en el pasado. Se definirá la empatía histórica con base en la trayectoria seguida por nuestra ciencia, incorporando los criterios interdisciplinarios que hasta ahora se han desarrollado para una mejor comprensión del paso humano a través del tiempo.

### **El estudio de la empatía en la historia**

De acuerdo con Santisteban (2010), el pensamiento histórico implica el uso de categorías analíticas que permitan a los estudiantes interpretar y comprender la historia. Al proporcionarle al alumno este cuerpo conceptual, se reafirma como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestra disciplina. En función del compromiso social que acompaña siempre al historiador, el educando se vincula con el presente al reafirmarse como agente crítico para interpretar e intervenir en su historia contemporánea (Santisteban, 2010).

Con base en lo anterior, emerge una enorme distancia entre la impartición de una historia tradicional con la innovación que implica su enseñanza desde el cine. Desde el

primer apartado, se ha constatado esta trayectoria antagónica entre la historiografía positivista y la historia cultural. Se han desengranado aquellos conceptos que han sostenido a una y otra vertiente: desde la erudición hasta el género, desde la política de Leopoldo Von Ranke hasta el simbolismo de Jacob Burckhardt y Johan Huizinga.

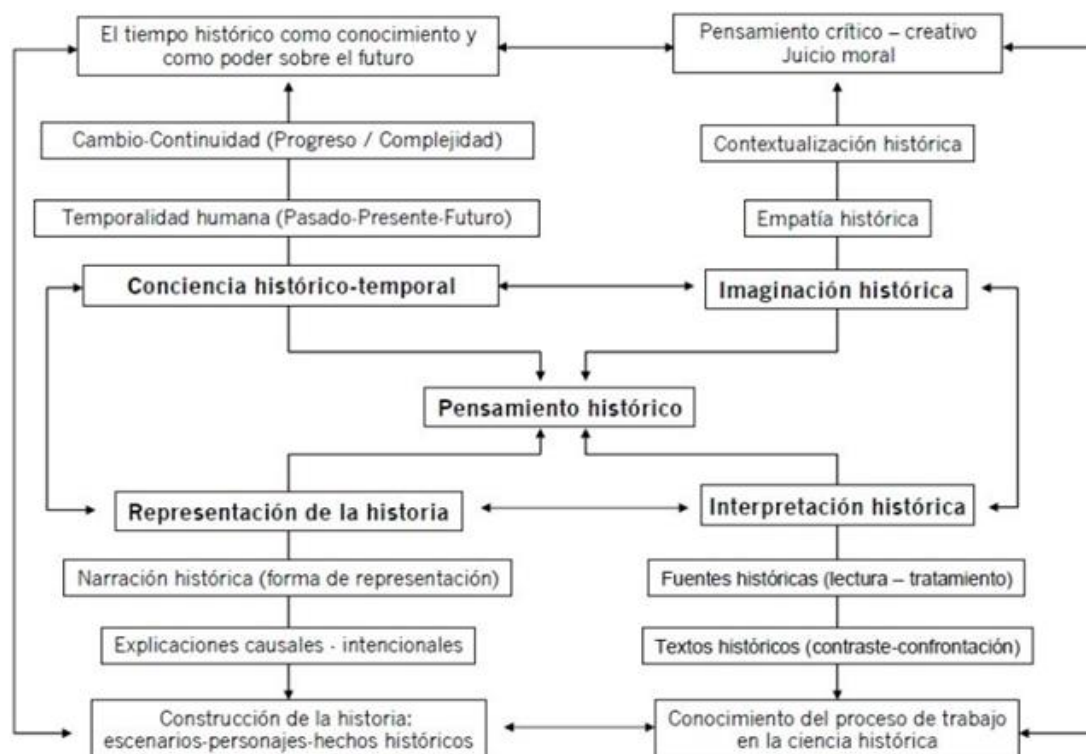
En ese sentido, incorporar un repertorio conceptual resulta crucial para posibilitar o anular la creación de las competencias del pensamiento histórico. Aquellas se desarrollan en el seno de la didáctica de la historia, y son el producto de la estructuración de modelos conceptuales para la comprensión de los fenómenos generados a través del tiempo (Santisteban, 2010).

Los modelos conceptuales nos ayudan a sintetizar la realidad social o histórica [...] desde la didáctica de las ciencias sociales este papel lo juegan los modelos conceptuales, que reproducen los sistemas sociales en forma de redes de significados [...] un modelo conceptual sobre el pensamiento histórico nos ayudará a realizar propuestas didácticas concretas para la formación de competencias de dicho pensamiento. (Santisteban, 2010, p. 37)

En esta investigación la perspectiva de género sirve como ejemplo pertinente de un paradigma conceptual de la enseñanza y aprendizaje de nuestra disciplina, que se despliega a través del cine para incidir en el ámbito didáctico con el objetivo de generar empatía histórica en las y los estudiantes. Con este paradigma presente a lo largo de este trabajo, resulta necesario retomar las áreas del pensamiento histórico en que opera su formación.

**Figura 2**

Modelo para la formación del pensamiento histórico (Santisteban, 2010).



**Nota:** imagen tomada de Santisteban, 2010, pp. 39-40.

Estos bloques se interrelacionan y hacen referencia a las competencias que posibilitan la formación del pensamiento histórico en el ámbito educativo. No obstante, una vez reconocida esta integración, se enfocará sobre el derrotero disciplinar que ha seguido la empatía, así como los antecedentes y los límites de sus propias concepciones como categoría teórica generada en el cuerpo.

Los primeros estudios sobre la empatía para la enseñanza de la historia se sitúan en Inglaterra de la década de 1970. En el contexto de las reformas curriculares de aquel país, derivado de las necesidades de maestros y estudiantes para renovar el estudio de

nuestra disciplina, se impulsaron dos proyectos sobre investigación de la educación: CHATA e Historia 13-16. Mientras que en el primer programa se enfatizó en el análisis de los enfoques disciplinares con base en las ideas previas de los estudiantes, en el segundo se puntualizó en los procesos de enseñanza desde una línea de trabajo intelectual (Carril, 2019).

Los resultados de aquellas investigaciones validaron el papel que juegan los conceptos en tanto criterios metodológicos para la enseñanza de la historia. De esta manera, se fueron consolidando las bases para la construcción del conocimiento histórico. Por lo tanto, la didáctica de nuestra disciplina se fundamenta a partir de aquellos “conceptos de segundo orden o procedimentales propios del trabajo del historiador, entre ellos, la propia empatía histórica como una capacidad cognitiva para dotar de sentido histórico a lo que se iba aprendiendo” (Sáiz, 2013, p. 3).

Sin embargo, el curso de estas investigaciones devino en una polémica disciplinar que desorientó la conceptualización de la empatía en campos de análisis de mayor complejidad y fundamentos teóricos. Tanto la perspectiva cognitiva como la afectiva de los procesos empáticos trazaron otra línea de batalla para la profesionalización de la historia, multiplicando las avenidas metodológicas para favorecer su punto de encuentro desde el ámbito educativo.

Mientras que la corriente cognitiva de la empatía apostó por la toma de perspectiva para conectar al alumnado con el pasado, predominando un ejercicio racional del historiador que lo despoja de cualquier implicación subjetiva, el enfoque afectivo abrazó el acervo emocional para mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender y contextualizar con los tiempos pretéritos (Doñate y Ferrete, 2018). No obstante, ambas

propuestas son conscientes de los contextos socioculturales en que se producen las acciones humanas, sin mencionar las distancias de tiempo que posibiliten o inhiben su correcta reconstrucción histórica.

Aquellas contradicciones del concepto de empatía fueron resolviéndose desde el modelo organizacional de Davis (1996) hasta la conceptualización de Endacott y Brooks (2013). Ambos autores abordan la empatía histórica como un concilio entre elementos cognitivos y afectivos, definiéndose aquella como la facultad de comprender las acciones humanas del pasado; éstas surgen de un soporte sociocultural, un contexto espacial y temporal en que se generan múltiples sistemas de saberes para decodificar el conocimiento desde el análisis interpretativo de sus expresiones materiales y simbólicas.

Estas investigaciones también fueron diagnosticando el frágil estado de nuestra disciplina en el siglo XXI, caracterizándose como un instrumento que responde a las tendencias mundiales de individualización y racionalización de las ciencias sociales. (Almansa, 2018). Al despreciarse su centralidad en las agendas educativas, reducida a un simple saber memorístico, es previsible la minusvalía de la historia en el salón de clases y, por ende, su legitimación a través de la empatía.

Una disciplina que implica un alto grado de análisis y reflexión y que puede aportar competencias imprescindibles para interpretar el mundo y moverse en él no puede quedar limitada a una escucha pasiva [...] un aprendizaje rutinario que no sorprende ni plantea ningún reto al alumnado [...] en este contexto, un aprendizaje motivador por sí mismo es, posiblemente, la única forma de conseguir el éxito escolar [...] las actividades de empatía histórica necesitan un profesorado que deje a un lado los libros de texto y las

lecciones magistrales para llevar a cabo nuevas metodologías en el aula. Un profesorado inquieto, que se cuestione sus propios métodos, reflexione e investigue. (Doñate y Ferrete, 2018, p. 58)

Al igual que la categoría de género, la empatía resulta un elemento indispensable para cuestionar la homogeneización del conocimiento histórico, reivindicando la centralidad de los estudiantes y los maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje para deconstruir esos saberes establecidos y reivindicar sentires involucrados como formas innovadoras de arrojar luz sobre el estudio del pasado.

No sólo se reconoce el papel que juega esta competencia para legitimar o desacreditar nuestra ciencia que investiga lo social y lo vivo, sino también para evaluar la capacidad de nuestra especie en tanto agente transmisora de paradigmas epistemológicos. En este último punto, la apuesta de la historia sobre la empatía es enorme, pues aquí se vislumbran las posibilidades en que la humanidad se perpetúe como agente civilizatorio o como sujeto bárbarico, esto al colocar sobre la mesa sus capacidades cognitivas y afectivas para evolucionar o desaparecer en sus variados intentos por conformarse en una sociedad empática.

### **La empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo**

En función de esa meta que se plantea para la enseñanza de la historia, en tanto disciplina con “un alto grado de análisis y reflexión”, se retribuye esa ligazón que se establece entre razón y emoción para generar la empatía histórica a través de los cambios producidos en el cuerpo.



Por un lado, se han establecido los postulados cognitivos a partir de aquellos conceptos que hemos desentrañado: el género como categoría analítica, la historia cultural y el cine como fuente histórica. Por otro lado, los procesos afectivos comprenden a las subjetividades y la empatía como unidades replicadoras de la cultura humana.

No obstante, no se pretende reducir estos elementos a un esquema dicotómico que, aunque presenta un panorama general de todos aquellos términos que se han dispuesto, sigue suspendido en procesos lineales para la comprensión del conocimiento histórico. Más bien se trata de reconocer un mapeo corporal de aquellas emociones como resultado de esa articulación entre el género, las subjetividades, etc. De esta manera, se podrá reivindicar ese complejo vínculo entre razón y emoción, binomio indispensable para propiciar e identificar la empatía histórica en nuestros cuerpos.

En el seno de esta optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia a través del cine, el cuerpo ha sido el vehículo por excelencia para racionalizar las emociones desatadas durante la proyección de las películas. El arte, por ejemplo, ha compartido esa trayectoria del cine para redimir el cuerpo de formas aparentemente contradictorias y arriesgadas, pero también desde la creatividad y la innovación.

Francisco de Goya [...] comunica verdaderas energías de locura, irracionalidad y muerte a través de sus series de grabados llamados Los caprichos y los desastres de la guerra [...] objetiva y manipula energías humanas oscuras y negativas dentro de su trabajo, utilizándolas como componentes para crear nuevos fenómenos vitales que son las obras de arte. Esta manipulación consciente y calculada significa que energías que normalmente provocan destrucción y muerte están manipuladas en un nuevo

contexto, teniendo como resultado pinturas que están repletas de vida. Aunque el trabajo de este pintor puede provocar emociones fuertes en el público testigo, a la vez le permite una cierta objetivación de estas mismas emociones que están sintiendo. (Barnsley, 2013, pp. 138-139)

En ese sentido, el cine abordado con perspectiva de género implica un determinado nivel de cohesión entre sus espectadores y la película, ya sea para perpetuar estereotipos sexuales o posibilitando la expresión de identidades genéricas múltiples. Esto da lugar a las subjetividades, comprendidas como formas específicas de sentir y racionalizar el mundo en tanto hombres como mujeres, en su condición de seres genéricos, resultado de un largo desarrollo histórico y cultural que ha afianzado, entre otros fenómenos, el cautiverio de las mujeres en tanto cuerpo, maternidad y erotismo sexual (Lagarde, 2015).

En su aspecto negativo, las representaciones audiovisuales de los cuerpos de las mujeres constituyen cautiverios que obedecen no sólo a la satisfacción de la mirada masculina del cineasta, sino que también reafirman esas prisiones simbólicas que conmocionan la constitución biológica de los asistentes. La representación de las mujeres en propuestas cinematográficas como *Amores Perros* (2000), del director mexicano Alejandro González Iñárritu, son testimonio de ese cine nacional que debilita la relación de la audiencia con su época, desde prácticas y discursos tradicionales que menosprecian el papel de las mujeres para el desarrollo de sus sociedades.

Son las tipificaciones clásicas que el cine mexicano ha manejado durante casi siete décadas, y que tienen su origen en un orden moral establecido por la religión judeocristiana, donde a la mujer le ha tocado ser la sumisa, salvadora y protectora de la colectividad (Susana y madre), o bien se le ha

catalogado como la mala y perversa (Valeria). El cine mexicano, desde la época silente (1917-1929), representó a [...] la virgen, la madre y la prostituta. (San Martín, 2008, p. 79)

Ahora bien, al semejar la capacidad que tiene el arte para transformar experiencias de dolor y rechazo en procesos de reafirmación e identificación, las subjetividades femeninas que emergen en contacto con la pantalla grande visibilizan las coordenadas del otro y de su contexto. Desde la más minúscula expresión facial hasta un sobresalto total de aquellos cuerpos, las emociones constituyen un entramado racional de esos cambios repentinos desatados en nuestros organismos para situarse, en última instancia, como empatía histórica.

La subjetividad se estructura a partir del lugar que ocupa el sujeto en la sociedad, y se organiza en torno a formas específicas de percibir, de sentir, de racionalizar, de abstraer y de accionar sobre la realidad [...] se expresa en comportamientos, en actitudes y en acciones del sujeto, en cumplimiento de su ser social, en el marco histórico de su cultura. En suma, la subjetividad es la elaboración única que hace el sujeto de su experiencia vital. La subjetividad de las mujeres es la particular e individual concepción del mundo y de la vida que cada mujer elabora a partir de su condición genérica, de todas sus adscripciones socio-culturales, es decir, de su situación específica, con elementos de diversas concepciones del mundo que ella sintetiza. (Lagarde, 2015, pp. 238-239)

Fuera de este derrotero seguido para la constitución del cine documental desde 1920 hasta 1960, es necesario recordar que el cine de las mujeres en la década de 1980 también

contribuyó a formalizar el papel de las subjetividades desde el cuestionamiento de la representación femenina en la pantalla grande.

Teniendo en cuenta que las bases de la construcción cultural [...] se ha construido [...] sobre las bases de la diferencia sexual, se impone la necesidad de estudiar el proceso que condiciona la creación y la difusión de las representaciones y posteriores estereotipos que han perpetuado la subordinación [...] el cine ha reflejado esta identidad cultural femenina y la ha asociado a espacios de domesticidad [...] asegurando la rígida separación entre ámbito doméstico y ámbito público [...] limitando sus posibilidades de identificación con modelos y roles positivos. (Castejón, 2004, pp. 311-312)

El cine de mujeres no sólo reivindica los materiales audiovisuales como fuentes indispensables para el historiador, sino que estas reflexiones feministas constituyen otra propuesta de una historia nueva (cultural) que nos recuerda la tradición historiográfica impulsada por Burckhardt y Huizinga, con el propósito de legitimar una metodología pertinente para abordar el estudio de las producciones simbólicas y materiales del pasado.

El ser social se construye día a día como punto de articulación de las formaciones ideológicas, encuentro siempre provisional del sujeto y los códigos en la intersección histórica [...] de las formaciones sociales y su historia personal [...] el individuo reelabora esa posición en una construcción personal, subjetiva [...] toda tecnología social -el cine, por ejemplo- es el aparato semiótico donde tiene lugar el encuentro y donde el individuo es interpelado como sujeto. El cine es, a la vez, un aparato

material y una actividad significativa que implica y constituye al sujeto, pero que no lo agota. (De Lauretis, 1992, p. 29)

Ahora bien, con todos estos elementos imprescindibles que conforman la subjetividad del sujeto, se coadyuva en su dimensión didáctica para recopilar y documentar, en un nivel más complejo, las emociones desatadas en el cuerpo del espectador. De esta manera, se retribuye al estudiante como agente de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la empatía histórica a partir del estudio de esos mundos representados en el cine.

En ese sentido, superar la representación doméstica de la cuestión femenina o de la historia oficial en la pantalla grande para fomentar procesos de redención de la audiencia con sus propias realidades históricas, implica que el historiador abrace con mayor fuerza al estudiante como agente biocultural que precisamente reivindica el estudio de la vida social en el aula.

Partiendo de la capacidad de la subjetividad para visibilizar esos marcos individuales y contextuales que atraviesan al cuerpo para desencadenar y mapear emociones, las neurociencias traducen esa ligazón del individuo con su medio a través de esa unidad entre el cuerpo y el cerebro. Por consiguiente, se conforma una arquitectura biológica imprescindible para optimizar los procesos cognitivos y afectivos de la empatía histórica.

Dentro de la tradición hindú (...) a través de las prácticas de los asanas (posturas físicas) y del pranayama (técnicas de respiración) es posible unir los cuerpos físico, mental y espiritual (...) mientras mi cuerpo está bien alineado (trabajando con las asanas) y cuando el oxígeno está fluyendo

libremente por todo el cuerpo, permitiendo a todos los sistemas funcionar a su máximo potencial, yo alcanzo estados de gran tranquilidad y bienestar corporal. Aquí mi cuerpo sintiente, mi cuerpo pensante y mi cuerpo en movimiento están perfectamente coordinados y trabajando de manera inseparable. (Barnsley, 2013, pp. 64-65)

Partiendo de esta concepción global del paradigma oriental sobre los saberes y sentires experimentados, las neurociencias disponen de modelos de representación del cuerpo humano como nuevas coordenadas disciplinares para agudizar el estudio de nuestras realidades circundantes y sensibilizarnos como agentes de los mismos.

Todas estas disertaciones complementan la definición abstracta de la empatía de Davis (1996), en tanto elemento constituyente de los procesos cognitivos y afectivos para colocarnos en el lugar del otro. Con base en ese punto de partida, la empatía histórica se define como la capacidad de contextualizar las acciones humanas del pasado, sin caer en discursos de justificación o determinismo moral que tergiversen su estudio.

Dado el valor agregado que adquiere para un conocimiento profundo de los hechos históricos, el cuerpo sirve como un intermediario del historiador para la comprensión de todos esos marcos culturales. Sin escapar de ese organismo como una referencia única para interactuar con la época en que nos toca vivir, las emociones permiten decodificar las condiciones materiales y simbólicas del pasado a través de mapeos corporales y notas analíticas, justificando la empatía histórica para el diseño y la evaluación de los contenidos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

## **Capítulo 2. Eje metodológico**

### **La Teoría Fundamentada**

Este capítulo se remite a la experiencia obtenida con la aplicación del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. El objetivo es que las y los estudiantes, en el primer trimestre del Bachillerato Semiescolarizado, lleven a cabo el análisis de la representación histórica de las mujeres a través de la proyección audiovisual de la película *No sin mi hija*, dirigida por Brian Gilbert. De esta manera, la generación de la empatía histórica a través de las emociones desatadas en el cuerpo constituye la hipótesis de la presente investigación.

Para abordar lo anterior, resulta primordial retomar la metodología sociológica de Strauss y Corbin (2002), conocida como Teoría Fundamentada, en tanto paradigma del estudio cualitativo de los fenómenos sociales. Partiendo del uso del cine como recurso didáctico en el aula, se examinarán los datos generados en el curso de la intervención con el propósito de representar el mapeo corporal de las emociones afines a la empatía histórica.

Se conceptualizará la Teoría Fundamentada para estudiar las distintas etapas de su desarrollo, con el fin de clarificar su utilidad teórica desde el conocimiento de su cuerpo metodológico: la codificación abierta, axial y selectiva. Además, se abordará el centro académico en que se intervino desde la perspectiva de las experiencias recopiladas por las y los estudiantes del Bachillerato Semiescolarizado. Por último, se examinarán los resultados obtenidos de la aplicación del cine en el salón de clases con base en el análisis de la Teoría Fundamentada.

### **3.1 La Teoría Fundamentada**

Esta propuesta comienza con una primera sistematización sociológica que es previa al trabajo elaborado por Anselm Strauss y Juliet Corbin: la metodología conjunta de los sociólogos Anselm Strauss y Barney Glaser de finales de los años sesenta del siglo XX.

Glaser y Strauss, provenientes de las universidades de Columbia y Chicago respectivamente, armonizaron sus investigaciones con el fin de constituir una metodología cualitativa que permitiera descifrar la teoría existente en las acciones e instituciones sociales investigadas. Partiendo de criterios diferentes, ambos autores unificaron, en la medida de sus posibilidades, una visión en que las acciones humanas estén provistas de un significado en el marco de las sociedades en que se desarrollan (Cuñat, 2007).

Se enfatiza en la pertinencia de las investigaciones empíricas para construir una teoría respaldada por los datos extraídos de esa realidad analizada, de ahí el nombre de Teoría Fundamentada. De acuerdo con Olvera (2017), “no se trata de probar o verificar una teoría preexistente, sino de desprender la teoría de los datos. En este sentido, es particularmente útil para explorar fenómenos de los cuales se conoce poco o solo la superficie” (p. 83).

Esta primera incursión teórica estaba limitada al conocimiento de los cuerpos académicos de los que formaban parte nuestros autores, por lo que seguiría una segunda etapa institucional para la sistematización y divulgación de dicha teoría. Continuada por Strauss en colaboración con Juliet Corbin, ésta última proveniente de la Escuela de Enfermería de la Universidad Estatal de San José, se perfilaría una metodología cualitativa para descifrar los hechos sociales desde la perspectiva de las enfermedades y los vínculos



interpersonales entre los pacientes y el personal médico. Considerando esta segunda etapa, se define la Teoría Fundamentada como:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). (Strauss y Corbin, 2002, pp. 21-22)

La metodología de Strauss y Corbin (2002) resulta muy útil con el fin de detectar aquellas anomalías de los fenómenos sociales que invitan al científico a complejizar la comprensión de su realidad circundante. Como se presentó en la introducción de este trabajo, la presencia de una profesora transgénero, en el taller de análisis fílmico con perspectiva de género, contribuyó a visibilizar no sólo dinámicas sociales sino también a desatar respuestas físicas en los cuerpos de las y los alumnos.

Desde la aportación de la presente tesis, la búsqueda de otros referentes disciplinares, como el papel del cerebro desde las neurociencias y la subjetividad desde el feminismo, coadyuva en esa dimensión fundamental del cuerpo para integrar razón y emoción al servicio de los procesos de enseñanza de la historia. En otras palabras, establecer el mapeo de las respuestas físicas de nuestro organismo como un modelo

conceptual y analítico de la empatía histórica, como una extensión de esos saberes y sentires para el desciframiento de las tendencias culturales del pasado desde el cine documental.

Dada la complejidad de las situaciones registradas dentro de los procesos de enseñanza de la historia, como la interpelación entre estudiantes y docentes en el curso de sus interacciones, así como el conocimiento de las operaciones neuronales para afianzar la subjetividad del individuo y organizar una imagen del mundo a su semejanza, la metodología de Strauss y Corbin (2002) resulta de enorme utilidad para integrar todas las dimensiones teóricas, metodológicas y contextuales que provee la literatura científica sobre la empatía histórica.

Sin embargo, lo anterior también permite elevar los episodios anecdóticos de la intervención en datos relevantes para superar los referentes habituales de comprensión de determinados fenómenos. Desde otras aristas de análisis que no están presentes en los estudios conocidos, como su manifestación desde las emociones generadas en el cuerpo, la empatía histórica reconoce una interrogante teórica para intervenir en todas aquellas realidades sociales de la educación, particularmente la enseñanza y el aprendizaje de la historia, desde la metodología de Strauss y Corbin (2002).

Con base en estas aseveraciones, resulta indispensable puntualizar los primeros aspectos de la Teoría Fundamentada: los datos encontrados y el papel del investigador social. En el primer caso, la necesidad de definir técnicas o instrumentos para la recolección de los datos de acuerdo con los objetivos de las investigaciones y, en el segundo caso, la importancia del investigador para traducir esos datos dentro de una estructura lógica de

explicación y sistematización coherentes que permita rendir cuentas de lo que sucede a nivel cualitativo en los acontecimientos observados.

Con base en los planteamientos de Arraiz (2014), se puntualiza el papel del docente-investigador como el interlocutor de ese enfoque cualitativo a partir de su formación específica y las facultades provistas para orientar los procesos educativos. En ese sentido, el educador “debe tener la capacidad de adaptar sus métodos de observación, recolección y procesamiento de datos a las condiciones e imprevistos que se van presentando a lo largo del proceso investigativo” (Arraiz, 2014, p. 21).

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se hace el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. (Strauss y Corbin, 2002, p. 22)

En otras palabras, se presenta la necesidad de codificar de forma creativa y rigurosa, ampliando los diferentes ángulos en que se mira el conjunto de datos e integrarlos en su respectivo universo conceptual. Esto con el fin de nombrar categorías que ayuden a responder a lo que está pasando, “generar teoría que describa para un patrón de conducta qué es relevante y problemático de la situación estudiada” (Cuñat, 2007, p.5).

Strauss y Corbin (2002) no dictan un listado de procedimientos para ser aplicados en todas las investigaciones de carácter cualitativo. Las y los investigadores

trabajan desde un cúmulo de datos para encontrar su dirección, su forma y su estructura. Lo anterior con el propósito de generar una teoría que ayude a explicar comportamientos, fenómenos, tendencias, acciones y omisiones sobre una realidad social, dimensión significativa para todos los sujetos que forman parte de la investigación.

El proceso de codificación se orienta con base en priorizar la construcción de una teoría antes que validarla; detectar significados alternativos en los datos; capacidad de sistematización y creatividad al unísono; finalmente, la facultad de conectar y desarrollar los conceptos relevantes para sustentar una teoría (Strauss y Corbin, 2002).

Para que cada investigador logre formular una propuesta teórica del campo de estudio elegido, se enfatizan algunos procedimientos básicos para estructurar el significado de ese conjunto de datos: la descripción, el ordenamiento conceptual y la teoría.

La descripción se entiende como una operación elemental en que usan las palabras para explicar los hechos, sucesos y fenómenos, emociones, pensamientos y experiencias desde la perspectiva de la persona. Es un paso obligatorio que permite dar una especie de primer “paisaje” de los datos con los que entramos en contacto (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

Una vez realizada la descripción, se avanza hacia el ordenamiento conceptual comprendido como la organización de los datos hallados en la descripción. Es decir, obedece a una clasificación de nuestro primer paisaje con base en las categorías de los datos emergentes, como colores, sabores, tacto, etcétera (Strauss y Corbin, 2002, p. 25).

Por último, la teoría es un conjunto de oraciones que incluyen a esas categorías identificadas, que están relacionadas lógicamente y constituyen un marco conceptual

explicativo de la realidad que investigamos (Strauss y Corbin, 2002, p. 26). Algunas recomendaciones previas de nuestros autores al proceso de codificación son las siguientes:

Escoger un problema y plantear una pregunta de investigación. La pregunta original de investigación y la manera como se expresa llevan al investigador a examinar los datos desde una perspectiva específica y a usar ciertas técnicas de recolección y ciertos modos de análisis de los datos. La pregunta impone el tono del proyecto de investigación y le ayuda al investigador a mantenerse centrado, aun cuando haya gran cantidad de datos. (Strauss y Corbin, 2002, p. 59)

Mantener un equilibrio entre la objetividad y la sensibilidad. La interacción entre investigador e investigación significa que el primero es un instrumento de análisis en los estudios cualitativos. Por tanto, es importante mantener un equilibrio entre las cualidades de objetividad y sensibilidad al hacer los análisis. (Strauss y Corbin, 2002, p. 59)

La literatura tiende a ser útil de maneras un poco diferentes y específicas. Los investigadores ingeniosos, además de usar la literatura técnica normal, a veces emplearán otros tipos de materiales publicados y no publicados para complementar sus entrevistas y observaciones de campo. Aunque vienen a la mente los informes y biografías, los catálogos [...] la literatura no técnica puede sugerir

preguntas, conceptos iniciales e ideas para el muestreo teórico. También se puede usar como datos (tanto primarios como complementarios) o para hacer comparaciones, y es posible que actúe como fundamento para construir la teoría general. (Strauss y Corbin, 2002, pp. 59-60)

Hasta el momento se ha enfatizado en las primeras técnicas y observaciones de la Teoría Fundamentada, puntualizando la equivalencia que es imprescindible desarrollar entre el investigador y los datos. Es decir, la capacidad del analista de traducir los segundos en un cuerpo teórico que sea significativo desde las palabras y las acciones ofrecidas por el grupo entrevistado durante la investigación. Ese hilo conductor entre el observador y sus datos seguirá presente para contextualizar los siguientes procedimientos analíticos en que la información es sometida a un doble proceso de estudio creativo y riguroso.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Como se ha destacado en párrafos anteriores, el investigador posibilita o inhibe la emergencia de los presupuestos analíticos de su estudio, al definir la distancia pertinente de su bagaje cultural con la propia información ofrecida por los hechos observados con sus respectivos contextos sociales.

La gran ventaja de la Teoría Fundamentada es que no parte de un paradigma determinado que influya en el carácter venidero de la teoría emergente, sino que sitúa el equilibrio entre los datos y los observadores ante una realidad que desconoce para arrojar luz sobre su producto teórico. En el contexto académico de los centros escolares, esta equivalencia se traduce en “la importancia de realizar investigación en educación siendo el

propio docente [...] por estar inmerso en el proceso educativo, su formación teórica es decisiva para identificar con qué se relaciona lo que está observando” (Olvera, 2017, p. 84).

En ese sentido, los investigadores transforman sus ideas previas del enfoque cualitativo, descubriendo perspectivas diferentes que estimulan la reflexión conceptual de su trabajo. Asimismo, se constituye en un agente que no sólo observa y nombra los fenómenos que encuentra, sino que se establecen procesos de identificación con el punto de vista de los sujetos investigados para amplificar la cobertura analítica de la realidad estudiada.

En segundo lugar, los datos que emergen son evocados como materia prima de aquellas acciones humanas que, en principio, aparecen como una representación de las actividades cotidianas. No obstante, este primer plano que apreciamos de los hechos observados guarda en su seno una lógica interpretativa, un modelo explicativo coherente de su carácter, su intensidad y su desarrollo, sujeto a cambios y contradicciones para coadyuvar un modelo explicativo de esa teoría por descubrir.

Con base en lo anterior, para capturar y decodificar los datos pertinentes para generar una propuesta de teoría fundamentada, Strauss y Corbin (2002), destacan tres procedimientos que se deben seguir de forma organizada:

1. La elaboración de memorandos, los cuales se definen como el registro que lleva el investigador de los análisis, pensamientos, interpretaciones, preguntas e instrucciones para la recolección adicional de datos. (p. 121)

2. La matriz condicional/consecuencial, mecanismo analítico que estimula el pensamiento del analista sobre las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro o macro, tanto entre ellas como para el proceso. (p. 198)
3. Muestreo teórico, que es la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a los lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (p. 219)

Para la formulación de una teoría concreta desde una investigación específica, el punto de partida consiste en la tematización de los datos disponibles en los documentos y las notas. Asimismo, aprovechar la amplitud de la riqueza de ideas que es posible recolectar entre las líneas y párrafos. La entrevista, por ejemplo, se plantea como el método por excelencia para recolectar y profundizar la información, pues permite “la discusión de cualquier tema que incluso no haya sido considerado inicialmente por el investigador, pero que puede ser potencialmente relevante para el estudio” (Cunat, 2007, p. 9).

De este modo, al fragmentarse y ampliarse el cúmulo valioso de información que es necesario conceptualizar, los datos requieren de una sistematización que integre el universo de datos investigados, esto con el fin de ofrecer un relato explicativo de la interacción de los procesos identificados y el entorno específico que condiciona aquellos. Esta es la función de la matriz condicional/consecuencial (Strauss y Corbin, 2002, pp. 199-200).



Por último, el muestreo teórico traduce y delimita los fenómenos observados a partir de una muestra representativa. Es decir, se eligen ciertos acontecimientos que representan conceptos específicos y resulten claves para llevar a cabo la búsqueda de un referente analítico. A través de la comparación conceptual, se identifican variaciones de la dinámica estudiada, especialmente aquellas que perfilen aún más sobre el papel y la importancia de las categorías más importantes que se van consolidando desde sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002, p. 219).

Hasta aquí se ha advertido sobre los puntos de partida para introducirnos en los aspectos decodificadores de la Teoría Fundamentada. Se han proporcionado los mecanismos básicos para descifrar los datos arrojados en el curso de cualquier estudio que tenga como objeto la actividad humana de cualquier ámbito institucional.

Lo anterior permite comprender la pertinencia metodológica de cualquier investigación enfocada desde el análisis cualitativo de los fenómenos sociales e intervenir de forma más eficaz para la resolución de determinadas problemáticas. Sin embargo, las próximas páginas estarán dedicadas a presentar el cuerpo metodológico central de este paradigma.

Una vez demostrada la utilidad de la Teoría Fundamentada para las y los investigadores, se presentarán algunas herramientas analíticas como filtros que permitan trabajar de forma más eficaz con los datos. Posteriormente, se abordará el cuerpo metodológico de este paradigma a través de sus etapas de codificación que permitan expresar su forma más acabada: la emergencia de una teoría fundamentada en los datos del campo social investigado.

Se advierte a las y los lectores que las ideas formuladas a continuación serán sólo un instrumento de guía para el presente trabajo que permita generar un modelo teórico desde la empatía histórica generada a través de las emociones generadas en el cuerpo. En este sentido, se seguirá la exposición llevada a cabo por Strauss y Corbin (2002), enfatizando en la pertinencia que tienen las herramientas analíticas para mapear una teoría explicativa desde los datos disponibles, la perspectiva del investigador y su relación con el punto de vista de los contextos y sujetos abordados.

### **El microanálisis**

Una de las herramientas analíticas de mayor importancia es el microanálisis, que no es más que el proceso que facilita la generación categorías iniciales y provisionales para delimitar sus interrelaciones a través de sus propiedades y dimensiones.

El microanálisis exige examinar e interpretar datos de manera cuidadosa, y a menudo hasta minuciosa. Cuando decimos “datos” nos referiremos a entrevistas, notas de campo a partir de la observación, videos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos. Separamos los datos y trabajamos con los cuadros, palabras, frases, oraciones, párrafos y otros segmentos del material. (Strauss y Corbin, 2002, p. 64)

Una vez que el investigador se apropia de un conjunto de datos, se procede con la identificación de sus propiedades y sus dimensiones para conformarlos en conceptos de mayor envergadura analítica, es decir, en categorías provistas de un elevado nivel explicativo de los fenómenos y sujetos abordados.

Más adelante, en la sección dedicada a la codificación abierta, quedará claro a qué se refiere la definición de propiedades y dimensiones, así como a la generación de categorías a partir de conceptos. Por el momento, es necesario enfatizar en las implicaciones del microanálisis para ensanchar el horizonte de las y los investigadores sobre la realidad social.

Como se ha reiterado en párrafos anteriores, resulta indispensable definir la relación existente entre el analista y la información recopilada. Con base en lo anterior, dispone de una enorme cantidad de datos obtenidos en entrevistas, videos, memorandos, etcétera. Es dueño de una amplia diversidad de intereses e interpretaciones a los que se enfrenta el observador para decodificar aquellas dinámicas sociales para representarla tanto en mapas teóricos como en marcos conceptuales.

La experiencia y el conocimiento son lo que sensibiliza al investigador hacia los problemas y asuntos significativos en los datos que permiten ver explicaciones alternativas y reconocer las propiedades y dimensiones de los conceptos emergentes. Sin embargo, no estamos diciendo que la experiencia se use como dato. Más bien, lo que decimos es que se puede acudir a ella con el propósito de sensibilizar al investigador con respecto a las propiedades y dimensiones de los datos, siempre con una clara conciencia de lo que el investigador está realizando. (Strauss y Corbin, 2002, p. 65)

Para sortear aquellas encrucijadas de nuestra intervención en un entorno social, aumentando las probabilidades de éxito en la conformación de un cuerpo teórico, el microanálisis conlleva la examinación, palabra por palabra o línea por línea, de la información relevante. Lo anterior se comprende dentro de un proceso clasificatorio de categorías que, a su vez

implica el desarrollo de una mentalidad ágil del investigador para capturar la esencia analítica de estudio de caso, “a realizar el microanálisis de cada uno de sus datos; más bien debe desarrollar la destreza de analizar con rapidez una entrevista o cualquier otro dato, buscando los conceptos que le permitan establecer categorías” (Yáñez, 2017, pp.19-20).

En ese sentido, la clave consiste en ampliar ese microanálisis hacia oraciones o párrafos enteros, coadyuvando en una sistematización profunda de los datos. De esta manera, es factible esquivar aquellos posibles conceptos que representen información secundaria o contingente, focalizando nuestra atención sobre los fundamentos que estructuran la dinámica interna de los acontecimientos observados.

Ahora bien, es necesario advertir sobre determinados criterios que permitan al analista profundizar su mirada en el curso de su investigación. La materia prima de la teoría venidera (los datos) está disponible en la información vertida en los diferentes formatos instrumentales (entrevistas, videos, etc.). Para garantizar ese encuentro próximo con la teoría, el examen microscópico implica las siguientes funciones:

- A. Este enfoque fuerza a los investigadores a considerar el grado de verosimilitud, para evitar tomar una decisión con respecto a los datos. Decimos que es el investigador quien es sacudido en su modo de pensamiento corriente. No son los datos los que se fuerzan. Los datos no son forzados; se les permite hablar. (Strauss y Corbin, 2002, p. 72)
- B. El análisis microscópico obliga al investigador a examinar lo específico de los datos. Como lo dijo un estudiante: “Yo tendía a considerar los datos de una manera muy general, pero esto me hace mirar los detalles.” El instructor respondió: “Sí,

pero no sólo los detalles en el sentido descriptivo sino también en el sentido analítico”, esto es, haciendo comparaciones en cuanto a las propiedades y dimensiones y de manera que le permita al analista separar los datos y recomponerlos para formar un esquema interpretativo. (Strauss y Corbin, 2002, p. 72)

C. Hacer microanálisis obliga al analista a escuchar bien lo que los entrevistados están diciendo y cómo lo están diciendo. Esto significa que intentamos comprender cómo están interpretando ciertos acontecimientos y nos impide saltar precipitadamente a nuestras propias conclusiones teóricas, teniendo en cuenta las interpretaciones de los entrevistados. (Strauss y Corbin, 2002, pp. 72-73)

D. Pasamos por el microanálisis formulando preguntas, muchísimas preguntas, algunas generales, pero otras más específicas. Algunas de éstas pueden ser descriptivas, y nos ayudan a formular mejor las preguntas durante las entrevistas siguientes. (Strauss y Corbin, 2002, p. 73)

E. Al realizar nuestro análisis, conceptualizamos y clasificamos los acontecimientos, actos y resultados. Las categorías que emergen, junto con sus relaciones, son las bases sobre las que desarrollamos la teoría. Estas labores de abstraer, reducir y relacionar son las que hacen la diferencia entre la codificación teórica y la descriptiva (o entre construir teoría y hacer descripciones). Hacer una codificación línea por línea, a través de la cual emergen de manera automática las categorías, sus

propiedades y relaciones, nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un modo de análisis conceptual. (Strauss y Corbin, 2002, p. 73)

- F. Las comparaciones son importantes además porque permiten la identificación de variaciones en los patrones que se hallan en los datos. No es sólo una forma de categoría o patrón en la que estamos interesados sino cómo varía dimensionalmente este patrón, lo cual se discierne por medio de la comparación de propiedades y dimensiones bajo diferentes condiciones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 74)

En resumen, estas funciones estimulan la creatividad del investigador para flexibilizar su perspectiva mental ante la vastedad de información que podría conmocionarlo en un primer momento. Sin embargo, a este criterio también se le incorpora un instrumento analítico el cual proporciona un carácter riguroso de la observación que tratamos a continuación.

### **Herramientas analíticas como recomendaciones procedimentales**

La importancia de esta sección conlleva el aumento de la cobertura analítica de las y los observadores, respaldada por las implicaciones creativas del microanálisis para delimitar y gestionar el proceso investigativo hacia su conformación teórica. No obstante, el ensayo y el error también son criterios que, al igual que cualquier otra formulación teórica en ciencias sociales, forman parte de nuestra experiencia como investigadores que aspiran a descifrar la realidad investigada.

No se extenderá demasiado en este listado analítico, pues se pretende la brevedad y la concisión de las herramientas utilizadas en este trabajo. De este modo, se pronuncia por la libre elección, creativa y rigurosa, de aquellos instrumentos que mejor

sirvan al cumplimiento de los objetivos establecidos por el investigador. Con base en lo anterior, enfatizamos en el uso de tres herramientas analíticas: el uso de preguntas, las comparaciones y la alerta roja.

### **El uso de preguntas**

Realizar preguntas nos sirve para matizar las condiciones en que las personas expresaron determinadas ideas. En general, esto permite realizar un reconocimiento general de las bases documentales que se exploran desde la problematización de aquellas temáticas presentes en el estudio.

Las preguntas pertinentes son las siguientes: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados? Estos cuestionamientos son los filtros que nos permiten delimitar las diferentes miradas que nosotros tenemos sobre ese terreno nuevo. Por ejemplo, si nuestro horizonte de información se remite a un centro escolar, la convivencia es un hecho cotidiano inmediato para el observador, pero interrogar esta realidad institucional implica identificar el tipo de convivencia que se gestiona, los agentes educativos involucrados, el conflicto como elemento natural y disruptivo de aquellos engranajes entre lo institucional y lo personal, etc.

De esta manera, esa montaña de datos empieza a perfilarse desde el contexto académico. Sin embargo, las preguntas pueden conducirnos hacia una cuestión específica, ya sea en la convivencia como eje articulador de la investigación, o incluso contextualizando el centro educativo desde el conflicto o el reglamento escolar. Como se puede apreciar con este ejemplo, las posibilidades de descomponer y recomponer la realidad social son enriquecedoras desde el enfoque cualitativo.

## **Las comparaciones**

A diferencia de las preguntas específicas para nuestro contexto de estudio, las comparaciones arrojan mayor luz sobre las propiedades y dimensiones que, a primera vista de nuestros datos, no son discernibles. Para explotar estas características hasta su máxima expresión, es necesario comparar aquellos datos que sean similares y arrojen luz del carácter teórico de la investigación.

Siguiendo el ejemplo del centro escolar, al abordar el estudio de los salones A y B, se identifica en ambos la generación de peleas derivadas de la ausencia de los maestros por avisos repentinos. En estos casos, las similitudes que existen se construyen mediante la propiedad de conflicto en el aula, es decir, las características que comparten los grupos. Ahora bien, en cuanto sus dimensiones, estas se definen como la frecuencia en que sucede el conflicto en el salón de clases, de acuerdo con los datos obtenidos.

Desde esta vertiente analítica, el investigador e investigadora aumenta la intensidad y el número de preguntas, estimuladas por este método comparativo para identificar los entrecruzamientos de las propiedades y las dimensiones. Este paso resulta elemental para formular las primeras categorías que devendrán en ese anhelado marco teórico explicativo.

## **Alerta roja**

Como lo dice su nombre, esta herramienta tiene la intención de advertirnos acerca de la intervención que tenemos sobre los datos. Es decir, el equívoco que representa nuestra carga subjetiva para interpretar la información proporcionada por otros testimonios desde sus respectivos entornos culturales. Asimismo, implica no conformarse con la primera



versión ofrecida en nuestros datos, cuestionando aquellos términos absolutistas como “siempre” y “nunca” (Strauss y Corbin, 2002, p. 107).

Un ejemplo para ilustrar este punto sería la cultura participativa existente en un determinado centro escolar. Contra las nociones tradicionales en que los profesores se limitan a otorgar la voz y el voto a los estudiantes, la participación implica un grado de desarrollo superior que no siempre se fomenta en las instituciones. Si nuestra investigación pretende identificar procesos democratizadores en que destaca necesariamente el involucramiento de todos los agentes educativos, sencillamente no se puede delimitar nuestro análisis en fenómenos tan escuetos, como alzar la mano para pedir la palabra, que podrían empobrecer nuestros resultados. En última instancia, en convergencia a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002, p. 109), estas herramientas pretenden desarrollar un pensamiento abierto a los datos disruptivos, un tipo de enfoque cualitativo riguroso en que la sensibilidad delimite nuestros propios sesgos que impidan profundizar el análisis y el surgimiento de la teoría.

Esperaremos que los analistas las usen como cualquier buen artesano, con flexibilidad y como extensiones de sus propias capacidades. Como analistas, queremos construir una teoría densa, fundamentada y creativa [...] mantener un diario de la experiencia investigativa es una manera útil de rastrear lo que uno va pensando durante las etapas de recolección y análisis de los datos. Esta técnica la han usado con éxito muchos investigadores. (Strauss y Corbin, 2002, p. 109)

Luego de repasar algunas herramientas analíticas que nos han clarificado el vasto horizonte codificado de los datos, se presentará el derrotero metodológico de las investigaciones

impulsadas desde la Teoría Fundamentada. Para estos menesteres analíticos, pasamos la revista a los tipos de codificación establecidos por los autores: codificación abierta, axial y selectiva.

### **Codificación abierta**

La codificación abierta es el primer paso de nuestra metodología de análisis. Se comienza por etiquetar aquellos fenómenos observados, es decir, encabezar un concepto que permita agruparlos de acuerdo con su relevancia en la investigación.

Un ejemplo ilustrativo para clasificar es la idea que tienen los adolescentes sobre el uso de las drogas. El entrevistado responde que se usan para liberarse de sus padres y el entrevistador, atento a esta oración, la conceptualiza con la frase “acto rebelde” (Strauss y Corbin, 2002, p. 116). De esta manera, ya sea que se dirija el análisis hacia palabras, oraciones o párrafos enteros, el observador va desgranando numerosos conceptos que le proporcionan una idea general de lo que está encontrando en sus datos.

Ahora bien, la utilidad de agrupar los acontecimientos relevantes consiste en retornar a las herramientas analíticas de comparar y formular preguntas para descubrir algo nuevo en estos conceptos. Ese aspecto novedoso consiste en la formulación rigurosa y creativa de los datos en categorías, es decir, el agrupamiento de todos ellos desde un término analítico común.

Por ejemplo, siguiendo las propuestas de Strauss y Corbin (2002), pájaro, avión y cometa representan ideas diferentes, pero que comparten y manifiestan un fenómeno concreto que es nuestra categoría: volar. Cabe mencionar que existen determinadas condiciones que nos permiten representar y agrupar los datos, “dado que las categorías

representan fenómenos, podrían nombrarse de diferente manera, dependiendo de la perspectiva del analista, el enfoque de la investigación y (lo más importante) el contexto de la misma” (Strauss y Corbin, 2002, p. 125).

En estos tres aspectos el investigador deposita sus esfuerzos para explicitar la teoría fundamentada. Si bien es cierto que esta primera etapa codificadora implica un riguroso y paciente proceso de clasificación, también exige creatividad al focalizarse en los “*códigos in vivo*”, en aquellos términos llamativos de los entrevistados que automáticamente se asumen en conceptos clave, ahorrando el tiempo que necesita el analista de explorar otras posibilidades. También existe la literatura para buscar conceptos ya establecidos, aunque advirtiendo la distancia interpretativa que existe entre los materiales de lectura con las respuestas recopiladas en la investigación (Strauss y Corbin, 2002, p. 126).

De esta manera, utilizando el microanálisis para ampliar la información existente en los conceptos, estimulada por las preguntas y las comparaciones constantes, la codificación abierta es un paso necesario para identificar las categorías, remarcando su singularidad con sus respectivas propiedades y sus dimensiones.

Además de los conceptos iniciales en nuestros datos y las categorías, es menester explicar lo que son las subcategorías. Básicamente una subcategoría, que también dispone de sus propias propiedades y dimensiones, se define como aquella formulación que se incorpora a la categoría para darle un mayor poder explicativo, partiendo de las preguntas iniciales de qué, dónde, cuándo, etcétera (Strauss y Corbin, 2002, p.131).

De manera específica [...] podríamos decir que la codificación abierta se realiza en tres momentos [...] analizar los datos para poder ubicar aquellas ideas que constituyan nuestro fenómeno estudiado en conceptos, ubicando dichos conceptos el investigador debe darse a la tarea de encontrar un concepto más abstracto que pueda agrupar distintas ideas al cual llamaremos “categoría”. Por último, el analista debe desarrollar estas categorías a partir de sus propiedades y dimensiones. (Yáñez, 2017, p. 24)

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), mientras que las propiedades se comprenden como las características particulares de los conceptos que se han hallado, las dimensiones se remiten a la localización de aquellas propiedades en un determinado rango. Los conceptos de pájaro, avión y cometa, en que el término volar es su factor común, se diferencian por diferentes capacidades que son inherentes a las aves, aviones y cometas para emprender y concluir el vuelo. Ahora bien, pájaros y aviones resultan dimensiones más comunes que los cometas o viceversa, dependiendo de la frecuencia en que aparezcan en las respuestas de los testimonios.

Resulta evidente la apertura analítica que ofrece la codificación axial, exigiendo un elevado grado de creatividad y rigurosidad para organizar un primer esquema mental y explicativo de ese universo de datos que, a primera vista, carece de una trayectoria analítica y una lógica coherente para devenir en una teoría fundamentada.

### **Codificación axial**

Con el fin de lograr una mayor explicación de los fenómenos estudiados, la codificación axial tiene la función de vincular las categorías con sus subcategorías, siguiendo el hilo

conductor de una categoría central como enlace de aquellas (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). Respetando el papel que juegan las propiedades y las dimensiones en nuestra investigación, se abona en la conformación de esa mirada heterodoxa para continuar interactuando con nuestros datos.

Para comprender mejor la codificación axial, nos remitimos a la presentación de un esquema que simplifique el desarrollo que siguen todas las investigaciones desde la Teoría Fundamentada: el paradigma. Esta herramienta analítica abarca dos situaciones que están presentes en nuestra investigación: la estructura y el proceso. En el primer caso, se comprende como el contexto particular en que se sitúa nuestra categoría, mientras que en el segundo caso nos remite al conjunto de acciones e interacciones pertenecientes a nuestras categorías y que se desarrollan en el tiempo (Strauss y Corbin, 2002, p. 140).

El paradigma nos permite integrar el proceso y la estructura, cada una con sus respectivos elementos para conducir el análisis: mientras que en el proceso comprendemos el cómo de nuestros fenómenos (categorías), en la estructura visualizamos el porqué de aquellos (Strauss y Corbin, 2002, p. 140).

Lo importante en este paso es que se haga explícita la integración entre la estructura y el proceso. Al conceptualizar el primero como el contexto en que emergen los fenómenos y al segundo como las acciones/interacciones pertenecientes a aquellos, su vinculación permite un mayor grado de verosimilitud que nos otorga la capacidad de “captar verdaderamente qué sucede. Si uno estudia sólo la estructura, entonces aprende por qué pero no cómo ocurren ciertos acontecimientos. Si uno estudia sólo el proceso entonces comprende cómo actúan o interactúan las personas, pero no el por qué” (Strauss y Corbin, 2002, p. 139).

Encontrar las relaciones entre los conceptos y los subconceptos puede ser difícil. Los analistas principiantes deben tener en cuenta que lo importante no es la noción de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias sino descubrir las maneras como las categorías se relacionan unas con otras. El paradigma es sólo un mecanismo que los analistas pueden usar para pensar sobre tales relaciones. Aunque útil éste nunca debe usarse de manera rígida porque puede volverse un fin de vez de un medio. (Strauss y Corbin, 2002, p. 156)

Para solventar esas posibles fricciones, una vez más se enfatiza en el vínculo existente entre el investigador y los datos. Para ser más precisos, el análisis en dos niveles (Strauss y Corbin, 2002, p. 138), es decir, las oraciones expresadas por nuestros testimonios y las conceptualizaciones generadas por nosotros como observadores. Para lograr un equilibrio entre objetividad y sensibilidad, el paradigma representa un instrumento guía que nos recuerda la complejidad de los datos.

A grandes rasgos, la herramienta analítica del paradigma puntualiza la identificación de las acciones/interacciones/consecuencias que contextualizan a un fenómeno y sustentarlas a través de oraciones conceptuales que manifieste la relación de las categorías con las subcategorías (Strauss y Corbin, 2002, pp. 139-140). Para estimular la imaginación del lector que ha llegado hasta este punto, nos remitimos a un acontecimiento de la vida cotidiana, advirtiéndole que cuando nos enfrentamos a los datos, el vínculo de los actos con sus consecuencias no siempre resulta claro.

Porque no me gustaba la apariencia del café [condiciones estructurales] me fui rápido" y "entonces decidí ir al sitio donde nos mantenemos, en la

esquina" [estrategias de acción/interacción para manejar una situación problemática]. En su conversación o en sus acciones, las personas también nos muestran las consecuencias, por ejemplo: "Allá sí me dieron una buena taza de café y me pude sentar a pensar sin el bullicio y alboroto del primer café. (Strauss y Corbin, 2002, p. 139)

Por último, ese paradigma es el filtro de aquellos aspectos contingentes que podrían interrumpir o dogmatizar el curso creativo y analítico de la investigación. En esta codificación de la Teoría Fundamentada, se mencionan las condiciones causales, intervinientes y contextuales (Strauss y Corbin, 2002). Estos autores señalan que aquellos elementos no son el objetivo de los estudios, sino que sirven de guía para la reflexión conceptual que es estructurada por el paradigma.

### **Codificación selectiva**

Finalmente llegamos a la última estación de paso de la Teoría Fundamentada. Una vez que se ha identificado nuestra categoría central como eje articulador de las subcategorías, la codificación selectiva se encarga de darle forma a la teoría, depurando lo más posible aquellos datos que son irrelevantes o simplemente que se haya logrado alcanzar los términos analíticos pertinentes.

Al llegar a este punto, se hace énfasis en tres filtros procedimentales para refinar la teoría y lograr su integración: redacción del argumento de la historia, la utilización de diagramas y la revisión de los memorandos (Strauss y Corbin, 2002, p. 162).

Cabe resaltar que la primacía de la categoría central sirve de hilo conductor en estos pasos, pues sintetiza los resultados obtenidos de todas las etapas de codificación,

encabezando el significado general de las investigaciones llevadas a buen término. Por lo tanto, desmenuzando ese eje articulador de nuestro estudio, se enlistan los siguientes aspectos a considerar de la categoría principal.

1. Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.
2. Debe aparecer con frecuencia en los datos. Ello significa que, en todos, o en casi todos los casos haya indicadores que apunten a tal concepto.
3. La explicación que se desarrolla a partir de relacionar las categorías es lógica y consistente, y los datos no son forzados.
4. El nombre o la frase usados para describir la categoría central deben ser lo bastante abstractos para que puedan usarse para hacer investigación en otras áreas sustantivas, que lleven al desarrollo de una teoría más general.
5. A medida que el concepto se refina analíticamente por medio de su integración a otros conceptos, la teoría crece en profundidad y poder explicativo.
6. El concepto puede explicar las variaciones, así como el asunto central al que apuntan los datos; o sea, cuando varían las condiciones, la explicación se mantiene, aunque la manera como se expresa un fenómeno puede variar algo. También debería uno poder explicar los casos contradictorios o alternativos en términos de la idea central. (Strauss, 1987, citado por Strauss y Corbin, 2002, p. 161)



Una vez establecidas estas condiciones, tratamos a continuación aquellas técnicas que coadyuven en la integración teórica de las investigaciones cualitativas. En primer lugar, redactar la trama principal de nuestra historia implica identificar lo que sucede en nuestro estudio. El encabezado que se haya elegido para definir nuestra categoría central, debe ser lo suficientemente abstracto y preciso para generalizar los demás fenómenos.

En otras palabras, se trata de escribir un relato conceptual que permita al lector visualizar esos vínculos de las categorías y las subcategorías, las propiedades y las dimensiones, logrando inclusive ofrecer una explicación de aquellos acontecimientos que resulten contingentes a primera vista. Aun si el observador aprehende la idea general que quiere plasmar a través de su pluma, lo recomendable es ensayar con la elaboración de historias sencillas que ayuden a construir argumentos teóricos de los sujetos y entornos de la investigación antes que la descripción de los vínculos conceptuales sin ningún respaldo documental o analítico.

Memo-guión sobre el argumento de la historia. Aunque muchos adolescentes prueban las drogas, pocos se vuelven adictos. La mayor parte de los que entrevistamos consumieron drogas durante un tiempo limitado y en cantidades limitadas, y luego, cuando pasó la novelería, dejaron de consumirlas. Para ellos, parecía más un período transicional durante los años adolescentes en los que se experimenta con diferentes comportamientos, a veces "riesgosos", que luego desecharon cuando el comportamiento ya no les interesaba o dejaba de servir a sus propósitos. Éste era un paso importante en su desarrollo, pues les permitía retar la autoridad y tomar el control de los acontecimientos en su vida durante una época en la que trataban de definir

"quiénes eran" como seres independientes de sus padres, pero muy necesitados del apoyo y aceptación del grupo de amigos porque no estaban listos todavía para figurar como adultos. Usaban drogas como una manera de experimentar o como un ritual propio de esa época de la vida. O sea, solían comenzar la experimentación con drogas en una fiesta o con amigos, lo que indica la naturaleza de interacción social (excepto para aquellos que ya se volvieron adictos). Al consumir drogas, los adolescentes mostraban solidaridad con el grupo y una disposición a desafiar la autoridad. El uso de la droga les proporcionaba una manera de conseguir aceptación y, en la mayor parte, era una experiencia placentera. (Strauss y Corbin, 2002, p. 165)

Resulta pertinente este ejemplo sobre el uso de drogas en adolescentes para introducir al en un cuerpo analítico que permita elaborar una narrativa que toque las puertas de una teoría. En esta propuesta, la categoría central (el uso de drogas por parte de los adolescentes como rito de iniciación) resulta lo suficientemente amplia para generar un esquema teórico de los fenómenos

Con base en lo anterior, se engranan los conceptos principales para contextualizar la emergencia de un cuerpo teórico, definido desde los ejes condicionales que atraviesa la adolescencia. Asimismo, fomenta el carácter activo de las investigaciones sociales a partir de la toma de acciones específicas para eliminar connotaciones y divergencias que puedan dificultar la intervención, “quizás entendiendo el significado que tiene drogarse para los adolescentes, los adultos puedan ayudarles a encontrar sustitutos o comportamientos más aceptables que también sirvan como ritos de iniciación” (Strauss y Corbin, 2002, p.167).

Ahora bien, con respecto al uso de los diagramas estos tienen la función de representar visualmente los fenómenos sociales que conformen una sola trama analítica de la investigación. Esta etapa determinante, tanto para el investigador como para los participantes, implica un mayor esfuerzo de síntesis para enfocarse en los conceptos en los fenómenos sustanciales y no en los detalles. (Strauss y Corbin, 2002).

Los diagramas integradores son representaciones muy abstractas de los datos. No es necesario que incluyan todos los conceptos [...] sino centrarse en aquéllos que llegan a la posición de categorías principales. Los diagramas deben fluir, con aparente lógica y sin demasiadas explicaciones. (Strauss y Corbin, 2002, p. 168)

Por último, el uso de los memorandos no sólo conlleva organizar la información arrojada por los entrevistados, sino que también sirve de referente teórico para construir esa idea general para formular un modelo analítico. Desde las notas de campo hasta las entrevistas, se pueden rastrear criterios para diferenciar categorías, organizar las propiedades y dimensiones y, dentro de ese bosque de datos dispersos, denominar la categoría central que los integre para refinar la teoría (Strauss y Corbin, 2002, p. 171).

Para cerrar este apartado, una vez que se han recorrido las distintas fases procedimentales, resulta imprescindible comparar el esquema teórico que emerge con los datos disponibles, acudiendo directamente a los entrevistados para reafirmar los argumentos encontrados o arrojar nueva luz sobre aquellos para posibilitar una teoría emergente.

La codificación abierta, axial y selectiva serán ejes centrales para contextualizar y analizar la aplicación de nuestro recurso didáctico. En los últimos dos capítulos se han desarrollado las vertientes teórico-metodológicas del cine para la enseñanza de la historia con perspectiva de género. Ahora corresponde descifrar aquellas coordenadas pedagógicas y disciplinares a partir de la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

### 3.2 Aplicación del recurso didáctico

En la introducción de este capítulo se estableció como objetivo el análisis de la representación audiovisual de las mujeres en la película *No sin mi hija*<sup>1</sup>, del director Brian Gilbert (1991). Esta propuesta cinematográfica cuenta la historia real de una madre e hija estadounidenses que huyeron de Irán en 1984, al verse engañadas por su esposo, de origen iraní, para visitar por dos semanas a la familia de este último, pero convirtiéndolas a ambas en rehenes mientras sucede el conflicto entre Irán e Irak (1980-1988). Cabe agregar que este largometraje está basado en el libro homónimo *Not with out my daughtery* cuya autora es la propia esposa Betty Mahmoody. Como dato adicional, el guión de la película es una adaptación del libro.

Rodada en los Estados Unidos e Israel, proyectada en el contexto de la Guerra del Golfo (1991) y criticada por el régimen islámico de Irán, *No sin mi hija* se ve envuelta en una primera narrativa geopolítica que influye en la recepción de la película: ese nuevo orden mundial inclinado hacia la cuestión islámica en que la revolución de Irán (1979) jugó un papel importante para reafirmar el rol protagónico del Oriente Medio luego de la caída del comunismo en Europa (1989) y la disolución de la Unión Soviética (1991).

*No sin mi hija* también invita a la audiencia a reflexionar sobre una de tantas historias domésticas en que millones de mujeres, dentro y fuera de Irán, ven amenazada su existencia, pero cuya representación en la pantalla grande también contribuye con la generación de la empatía histórica desde las emociones mapeadas en el cuerpo.

---

<sup>1</sup>Se eligió esta propuesta cinematográfica como material pertinente para problematizar los cuerpos cautivos de hombres y mujeres. En el seno de una familia y otras instituciones (religión, guerra, política) que profundizan las opresiones genéricas, coadyuva en la generación de emociones por parte de las y los espectadores para posibilitar los procesos de identificación con el otro y su contexto, es decir, la empatía histórica.



**Título:** No sin mi hija

**Dirección:** Brian Gilbert

**País:** Estados Unidos

**Año:** 1991

**Duración:** 116 min

**Género:** Drama

**Guión:** David W. Rintels

**Distribuidora:** Metro-Goldwyn-Mayer

**Productora:** Pathé Entertainment, Ufland

Resulta necesario entender, a grandes rasgos, el entramado de las representaciones sociales y las narrativas discursivas que surgen en el curso de la actividad de roles: el desconocimiento de nuestros participantes sobre la realidad musulmana. El dominio de estos aspectos resulta decisivo para entender el papel que juega el docente, desde el inicio de la clase, para cambiar el curso de la intervención didáctica a favor de la empatía histórica desde las emociones en el cuerpo.

Luego del ataque terrorista en el World Trade Center de 2001, la cuestión musulmana se convirtió en uno de los temas principales de la agenda mundial en el siglo XXI, puntualizando la cuestión de la seguridad nacional para los Estados Unidos y su papel como garante del mundo. Desde la perspectiva de nuestro país, con la presencia clandestina de células musulmanas de origen español en territorio chiapaneco durante el levantamiento zapatista de 1994, este hecho constituyó un parteaguas para la unificación de los esfuerzos de seguridad de ambos gobiernos. Esto derivó en la construcción de un discurso unificado, alimentado por la xenofobia y el racismo, contra el terrorismo a escala mundial.

La política de seguridad nacional ha construido una representación social del musulmán en la objetivación de la imagen fundamentalista y anclada en la violencia potencial que éstos pueden ejercer contra los denominados infieles, imagen extendida de Estados Unidos hacia México. Para la teoría de las representaciones sociales, la objetivación refiere a la selección arbitraria y descontextualización de sucesos, objetos o personas de acuerdo con criterios culturales que sintetizan todo en una imagen y la normalizan como conocimiento de sentido común. (Gaytán, 2020, p. 163)

Es ese imaginario colectivo del radicalismo musulmán que reglamenta los diferentes dispositivos y sujetos involucrados de la representación de las mujeres en *No sin mi hija* (1991). Asimismo, la cita anterior resulta en una suerte de mapa interactivo que ilumina ciertos elementos compartidos por ese discurso patriarcal derivado de la condición de clase: el predominio de un ámbito de la realidad humana (seguridad nacional) para reafirmar la superioridad de ese gendarme del mundo que, a través de diferentes mecanismos simultáneos de consenso y coerción, se ve necesitado de la cooperación y la subordinación de su aliado más próximo.

Derivado de aquel principal eje articulador de las relaciones entre Estados Unidos y México, emerge ese universo de representaciones sociales que alimentan la imagen salvadora del primero, perpetuando el papel de patio trasero del segundo. Por esto resulta necesario que las y los lectores recuerden este ejemplo clásico de las relaciones internacionales, en donde determinados juegos de identidades y subjetividades de cualquier realidad humana pueden incluso dificultar el mapeo de la empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo.

Por último, desde el punto de vista de la politización del islam y a raíz del levantamiento popular de Irán en 1979, este fenómeno histórico destaca fundamentalmente por la propuesta de un proyecto político distinto del que domina en cierta sociedad en ese momento. A partir de esta definición crucial del Islam político o politización del Islam, la revolución de Irán sirve de laboratorio discursivo e ideológico, prestándose a la lectura crítica de diferentes ámbitos en que se juega el devenir del país persa: los principios islamistas del pasado con la reconstrucción de la identidad iraní; la familia como aglutinadora de los valores de igualdad, equidad y justicia; la concepción tradicional del



islam sobre el respeto a los gobernantes musulmanes y su posterior oposición a los dirigentes títeres de las potencias occidentales presentes en Oriente Medio.

Es imprescindible recordar que esos mosaicos de la realidad humana, devenidos en características propias de esta civilización musulmana, se pondrán a prueba en su primer bautizo de fuego: la guerra de Irán e Irak de 1980. Y este último escenario, maximizando dramáticamente la experiencia del cautiverio patriarcal de mujeres, también aporta ese marco temporal y espacial clave para la delimitación de la empatía histórica como punto de llegada de esas emociones desatadas en el cuerpo.

Ahora bien, considerando el punto de vista institucional en que se aplicó el cine como recurso didáctico para la empatía histórica, se retoma el perfil de egreso del Bachillerato Semiescolarizado. Con base en las estipulaciones de la UAQ para este grado académico, el estudiante contará con una formación humanista que se respalde en el dominio de habilidades y actitudes (disciplinares y genéricas). Las materias afines para este propósito abarcan la historia, análisis literario, informática, filosofía, comprensión lectora, química con laboratorio, inglés, orientación profesional, sociología, física, economía y psicología.

Para robustecer el perfil profesional contemplado en el nivel de Bachillerato Semiescolarizado, la intervención en el aula se justifica a partir del enfoque pedagógico que sostiene al cine como recurso didáctico: el Aprendizaje Integrado (AI). Con base en Vera (2011), fundamentar el cine como base del AI implica apostar por la interdisciplinariedad, abanderada por el docente, y reconocer que la formación orgánica del alumnado atraviesa el desarrollo de todas estas capacidades sin descuidar el plan de estudios.

En consecuencia, resulta oportuno vislumbrarla AI como un enfoque holístico que abarca los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los miembros pertenecientes de la comunidad académica en que se interviene. El protagonismo de todos los participantes se sustenta a través de diferentes acciones que, como detallaremos más adelante, reafirman la inclusión de las y los estudiantes en su propia formación académica mediante el diálogo, la actividad de roles y la participación en clase.

Asimismo, como otra forma de visibilizar el papel activo que juega el alumnado, especialmente en esta antesala del Bachillerato Semiescolarizado que fomenta su desarrollo como profesionista, también se aborda su constitución como sujeto desde esas realidades que lo conforman, que resultan en otros ámbitos de alto interés para los procesos de enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género: la diversidad de sus saberes y sentires, sus subjetividades, sus particulares formas de entender y vivir el mundo.

Desde la perspectiva del docente, se retribuye el dominio teórico-metodológico de los contenidos impartidos; el trasfondo de esta intervención está respaldada por una investigación de tipo cualitativo, avalado a nivel internacional para el estudio del comportamiento humano en sus diferentes ámbitos: la Teoría Fundamentada.

A continuación, se rescata el contexto local que coadyuva aún más en la emergencia de la institucionalización de la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género, con el fin de visibilizar todos los ámbitos de análisis e intervención en que se diversifica la violencia contra las mujeres en el Estado de Querétaro, pero también ilumina aquellos órdenes socioculturales en que los actores educativos se reivindicán como protagonistas de su formación personal y profesional.

La Universidad Autónoma de Querétaro tampoco se encuentra ajena a estos lamentables fenómenos; visibilizarlos desde el punto de vista de las mujeres y respaldar su amplia contribución para la institucionalización del feminismo en la UAQ, es otra forma de reivindicar el lema “Educo en la verdad y en el honor”, en que sólo la justicia social con perspectiva de género traerá la paz para las y los estudiantes.

El paro de la UAQ en septiembre de 2022 constituyó la respuesta masiva de la comunidad estudiantil de mujeres ante la falta de seguimiento por 300 casos de denuncia por violencia de género en múltiples planteles. El hartazgo y la indignación fue el feminicidio de Valentina por Luis Fernando N, alumno de la Facultad de Psicología, así como la presencia de Robert N, perteneciente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, quien llegaba armado a las instalaciones para amenazar de muerte a una de sus estudiantes.

Concluido el paro el 29 de octubre de 2022, se dio voz a las mujeres participantes del paro y cómo este hecho histórico en Querétaro constituyó un antes y un después para replantear su aportación en diferentes aspectos de su vida, tanto como persona como mujer. A nivel general, se puede sintetizar todo ese universo de sentires y saberes como otro indicio para entender la empatía histórica, desde esas emociones generadas en el cuerpo, como producto de esos contextos temporales en que predomina la “sensibilización, la identificación y la divulgación de información de los casos por los que se está luchando es parte vital de cada batalla, así como la decisión de si formar parte o no” (Trejo, 2022, párr. 22).

Una vez planteados los ejes contextuales e interdisciplinarios que justifican la intervención en el Bachillerato para fomentar la enseñanza de la historia desde el cine con

perspectiva de género, evocamos esta importante experiencia docente para la institucionalización de la perspectiva de género en el nivel Semiescolarizado.

La aplicación del recurso didáctico se llevó a cabo en el Bachillerato Semiescolarizado, ubicado en el edificio de la Facultad de Filosofía, en el campus Centro Histórico de la Universidad Autónoma de Querétaro. Como parte integrante de la oferta educativa de la UAQ, el Bachillerato se conforma por un plan trimestral con duración de un año y medio. Su objetivo es garantizar la formación del estudiantado para desarrollar las habilidades, las aptitudes y los conocimientos fundamentales para acceder a la Educación Superior y al ámbito laboral correspondiente.

A lo largo de cuatro sesiones se trabajó con el grupo del tercer trimestre, turno matutino, conformado por 8 mujeres y 8 hombres, incluyendo al Mtro. Martín Chávez Lora, arrojando un total de 16 personas. Reconociendo las diferencias generacionales de las y los estudiantes, constatamos la presencia de cuatro adultos entre los demás jóvenes de edades aproximadas entre los 18 y 20 años.

El profesor otorgó amablemente el tiempo de su clase como una alternativa a los contenidos teóricos sobre la enseñanza de la historia que se abordaron en el Bachillerato Semiescolarizado. En ese sentido, nuestra intervención resultó un complemento didáctico novedoso y oportuno.

De esta manera, se contribuye en el cumplimiento de los objetivos planteados por el Bachillerato Semiescolarizado: garantizar la formación académica de las y los estudiantes que aspiran a la Educación Superior. La pedagogía feminista, cuyo centro didáctico lo constituye el cine con perspectiva de género para analizar la representación

audiovisual de las mujeres, es el momento crucial para fomentar y aprehender esas habilidades y actitudes, como la empatía histórica, para dignificar la trayectoria vital de las y los estudiantes con los que se tuvo la oportunidad de compartir aquellas clases.

**Intervención en el Bachillerato Semiescolarizado. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Filosofía. Municipio de Querétaro.**

**Primer día de aplicación del recurso: introducción al tema**

**7 de noviembre de 2018 (memorando)**

Antes de comenzar la sesión, como recomendación del maestro, se le otorgó al grupo un breve descanso de cinco minutos mientras se instalaba el equipo necesario para la presentación en PowerPoint. Luego del descanso, todo estaba listo para iniciar la clase. Después de presentarme, les expliqué al grupo la dinámica de las siguientes clases para trabajar con la película *No sin mi hija*, como recurso didáctico para la enseñanza de la historia de las mujeres.

La presentación en PowerPoint trató sobre el papel y la transformación de las mujeres iraníes en la Revolución de 1979. Previamente había justificado el uso de esta película como parte de una conmemoración de los 40 años de ese hecho histórico, pero realizando un balance crítico desde la condición de las mujeres en nuestros días.

Luego de una breve explicación del contexto histórico de la Revolución de Irán (guerra contra Irak y la Guerra Fría) así como la transición de las mujeres en el proceso revolucionario, les proyecté dos videos cortos sobre la visión actual de las mujeres iraníes tanto dentro su país como de aquellas comunidades musulmanes que residían en Argentina.

Durante la presentación, varios estudiantes participaron tanto para manifestar sus dudas como para dar sus impresiones sobre el tema que desconocían, adquiriendo una nueva visión de las mujeres en Irán, y que se facilitó aún más con el contraste llevado a cabo con el país vecino de Arabia Saudí. Sobre todo, destacaron los comentarios y preguntas relacionadas a la sumisión que implicó el antes y el después del uso político del Hiyab en las mujeres. Una de las estudiantes me comentó que estaba leyendo El Corán, fragmentos relacionados con la perspectiva del islam hacia la mujer, reforzando y contrastando el contenido de mi presentación.

Desde el principio, dos de mis alumnos del grupo de adultos mostraron un gran interés para aclarar lo mejor posible todas sus dudas sobre el uso del Hiyab. Se enfatizó en las diferencias sobre la concepción de esta prenda tanto en Irán y Arabia Saudí, partiendo de la perspectiva religiosa y política en que se fomentaba la visión tradicional del Hiyab. Asimismo, se puntualizan las diferencias generacionales entre los padres que habían vivido el período revolucionario y sus hijos que responden o se adaptan a esta herencia cultural representada por el Hiyab, sin profundizar un mayor vínculo significativo en los jóvenes.

En general se percibió un gran interés del grupo, tanto por el número de participaciones como por el tipo de reacciones que se proyectaron en los dos videos: risas, sorpresas, silencios ante cada explicación. Un clima armónico de convivencia reinaba en el salón.

Utilizando los últimos minutos de la clase, se aplicó un breve cuestionario para conocer su relación previa sobre las películas de la historia de las mujeres. En ese sentido, se elaboraron preguntas específicas para tratar de abordar las posibilidades en que se generó la empatía, tomando en cuenta las emociones generadas y el mapeo de éstas en sus cuerpos.

Con base en lo anterior, consideramos de mayor importancia formular las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste? ¿Qué parte de tu cuerpo reaccionó y por qué? ¿Las películas cambiaron tus creencias previas sobre las mujeres en la historia? Por cuestiones de tiempo, las preguntas se aplicaron a diez personas, 7 mujeres y 4 hombres. No obstante, se recopilaron datos importantes que marcaron claras diferencias entre ambos sexos como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Respuestas arrojadas por las mujeres (izquierda) y los hombres (derecha)

**Tabla 1. Datos preliminares al diagnóstico**

Me gustó la representación ante su superación (de Frida Kahlo), pero se me hizo algo sufrida. Mi cabeza respondió ante tal protagonismo; no respondió la última pregunta	Sentí sorpresa al ver que la vestimenta lo usaba por su identidad con su país de origen; respuesta abstracta: cambio de pensamiento (Frida).
Me emocionó mucho, me encantó y ahora amo a Friducha. Mi corazón (respondió) porque me daba gusto y tristeza a la vez por mi Frida.	No sentí nada; tal vez respondió el corazón en escenas emocionantes (con la película de Juana de Arco).
Que las mujeres sí podemos cambiar el mundo. Mi corazón porque me hace feliz	Me sentí con más información sobre la mujer; reaccionó mi cabeza por la sorpresa

saber que como mujeres logramos cosas que nadie más puede (Mujeres extraordinarias).	(apocalipto).
Sentí empatía por las situaciones y las luchas sociales. Sentí emoción (Historias enlazadas).	Sin datos
Me sentí triste, defraudada y pensativa; no respondió la última pregunta (No sin mi hija).	Sin datos
Curiosidad e interés; su respuesta fue dubitativa (Juana de Arco).	Sin datos

Mientras que las respuestas de las mujeres arrojaron mayores datos que empezaban a confirmar la relación entre cine e historia, así como las posibilidades de mapear la empatía desde las emociones leídas en sus cuerpos, los hombres ofrecieron menos riqueza en sus contestaciones. Incluso en los casos en que se había visto una película sobre historia de las mujeres, los pocos elementos ofrecidos no permitieron formar un conjunto coherente de sus propias experiencias.



**Segundo día de aplicación del recurso: proyección de la película *No sin mi hija* (primera parte)**

**8 de noviembre de 2018 (memorando)**

Esta segunda sesión se enfocó en la proyección de la película *No sin mi hija*, al menos en sus primeros sesenta minutos. Durante la actividad se hizo evidente la respuesta corporal de algunos estudiantes: algunos tomaron nota y otros reaccionaron sorpresivamente (se movían de los asientos, exclamaban) ante ciertas escenas de violencia hacia la esposa. Será interesante saber cómo aterrizar este lenguaje corporal de forma escrita. No se realizaron actividades con el fin de enfocar toda la atención a la película.

Dos de mis alumnos tuvieron que retirarse antes de que diera por terminada la clase, esto por compromisos personales, reflejando la necesidad de manejar mejor el tiempo de clase y tratar de concluir cinco minutos antes de la hora para las próximas sesiones.

**Tercer día de la aplicación del recurso: proyección de la película (segunda parte)**

**12 de noviembre de 2018 (memorando)**

La tercera sesión también se dedicó exclusivamente a la película. Hubo una mayor atención por parte del grupo y casi las mismas respuestas de la clase pasada: toma de notas y la reacción repentina de sus cuerpos ante nuevas escenas violentas.

En los últimos instantes de la clase, cuando tocó mi turno de hablar, algunos compañeros suspiraron desanimadamente por la interrupción tan abrupta de la película, pues aún le restaban veinte minutos para llegar al final de la proyección audiovisual. Les indiqué que la siguiente sesión resultaría muy importante, pues se realizaría la actividad correspondiente de los roles, y se necesitaría todo el tiempo disponible para organizar tanto las dinámicas como la captura de información a través de nuevos memorandos. Asimismo, se llevaría a cabo una evaluación final como muestreo para recolectar los datos relativos a la generación de la empatía histórica a través de las emociones generadas en el cuerpo.

#### **Cuarta día de la aplicación del recurso: actividad de roles y evaluación final**

##### **16 de noviembre de 2018 (memorandos)**

Como ha sido en las demás sesiones, la clase comenzó a las 11:05 am. El grupo me manifestó sus emociones desatadas a partir de la película. Principalmente surgieron las emociones negativas sobre la representación y el trato hacia las mujeres: “me sentí muy mal, muy enojada”, “a la mujer la trataban por ser extranjera (estadounidense)” y porque “era una sumisión (hacia la mujer) tanto del islam como del esposo”.

Luego de diez minutos de escuchar a los alumnos, procedimos a la actividad de roles para resolver un dilema moral. Tomando en cuenta la película, con las siguientes indicaciones: las y los estudiantes asumieron el papel de dos mujeres y un hombre de la película, es decir, la madre que quiere escapar, su esposo y la mujer que ya asumió su nueva vida. Entablaron un diálogo entre todos para decidir si las dos mujeres deben

quedarse en Irán o regresar a sus países de origen. Con base en los pros y contras de tomar una decisión, debatieron sobre si quedarse o no y justificar su respuesta.

Es importante recordar que todas las personas que asuman el rol de la madre puedan interiorizar la abrupta situación de una extranjera que llegó con engaños a Irán, obligadas a sufrir las mismas condiciones de vida de la esposa representada en la película (vivir en un país en plena guerra, sufren violencia intrafamiliar, presiones constantes de la cultura islámica, etc.). Con base en esto, es necesario que justifiquen su decisión de irse o quedarse.

Para esta actividad, fue necesario formar equipos de tres personas que asumieran sus respectivos roles y resolver el dilema moral planteado. Discutieron por algunos minutos y, antes de finalizar el ejercicio, me entregaron una hoja con los nombres de todos los integrantes, el rol correspondiente que les tocó y un resumen de las ideas más importantes para justificar la decisión final.

Durante esta primera parte de la actividad, seleccioné a un grupo de siete personas, incluyendo al profesor, para contestar un breve cuestionario que sirviera de registro y análisis posterior de la empatía, generada a partir de las emociones mapeadas en sus cuerpos. Conforme terminaban la primera y la segunda parte de esta sesión, los estudiantes se retiraban, dando por concluida la clase de hoy.

Sin embargo, algunos de mis alumnos, entre ellos dos de los adultos presentes, se quedaron para preguntarme cuándo daría nuevas clases. Asimismo, aprovecharon la confianza para darme críticas constructivas de las sesiones realizadas en estos días: buena disposición, manejo de los temas, capacidad de volver atractiva e interesante un tema.

También me dieron sus consejos para mejorar mi control sobre el grupo y contribuir al desarrollo de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Análisis de resultados desde la Teoría Fundamentada**

Una vez concluida la intervención en el Bachillerato Semiescolarizado, se dio a la tarea de traducir toda la información recopilada a través de las fases metodológicas de la Teoría Fundamentada, con el fin de validar la generación de la empatía histórica a través de las emociones generadas en el cuerpo.

No obstante, como se explicó en el primer apartado del presente capítulo, el modelo teórico de Strauss y Corbin (2002) contempla la emergencia de varios fenómenos para explicar lo que sucede en una realidad social específica. En este complejo panorama analítico, se pretende identificar los elementos cognitivos, emocionales y corporales de la empatía histórica.

Ahora bien, para estructurar la primera codificación de la Teoría Fundamentada desde los datos emergentes en los memorandos, mostramos al lector un conjunto de tablas de acuerdo con las fases de intervención en que se recolectó la información para obtener un primer muestreo conceptual.

Para el análisis correspondiente al diagnóstico que se llevó a cabo en la primera sesión, cada tabla es el resultado de un cuestionario individual. Se resguardan las identidades de los entrevistados con sus respectivas nomenclaturas que aparecen entre paréntesis. Aun así, se ha nombrado el sexo de cada entrevistado como una variable que ha demostrado su importancia para empezar a identificar las propiedades y las dimensiones de las categorías venideras en el estudio. La información recopilada se divide en tres preguntas

que incorporan las preguntas, las respuestas y los conceptos generados en esta etapa de intervención.

**Tabla 2. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (M.C.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	La historia es tocando el tema de una mujer que llega a una ciudad diferente en el país, donde conoce una chica quien se horroriza de lo que acepta esta mujer por sus costumbres. La chica trata de ayudarla, llevándola con médicos cirujanos.	Horror por otras costumbres de mujeres
¿Qué le criticarías a la película?	Su punto personal es muy dura, cruda de un contexto que provoca impotencia y tristeza	Dureza, crudeza, contexto que provoca impotencia y tristeza
¿Cómo te sentiste?	Me puso reflexiva	Reflexión
¿Te identificaste con algún personaje?	No	No hay identificación
¿Qué parte de tu cuerpo	Se contrajo el estómago de	Contracción del estómago

respondió y por qué fue?	imaginar el dolor de las mutilaciones	por el dolor
--------------------------	---------------------------------------	--------------

**Tabla 3. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (T. V.)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Programa mujeres extraordinarias	Mujeres extraordinarias
¿Qué le criticarías a la película?	Ninguna, la explicación era muy buena y concreta	Explicación del contexto de las mujeres extraordinarias
¿Cómo te sentiste?	Que las mujeres sí podemos cambiar el mundo	Mujeres como agentes del cambio
¿Te identificaste con algún personaje?	No contestó	Sin datos
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Mi corazón porque me hace feliz saber que como mujeres logramos cosas que nadie más puede	Felicidad en el corazón, ligado a las mujeres como agentes del cambio

**Tabla 4. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (F. S.)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Frida Kahlo	
¿Qué le criticarías a la película?	Ninguna	No hay datos
¿Cómo te sentiste?	Antes (de verla) solo sabía que era una pintora y me gustaba mucho. Después (de verla) me encantó y ahora amo a Friducha	De un agrado a un amor hacia Frida, la protagonista
¿Te identificaste con algún personaje?	En el momento que vi la película atravesaba por una etapa similar a la de Frida, pues tenía un Diego como novio.	“Frida” como experiencia personal
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Mi corazón porque me daba gusto y tristeza a la vez por mi Frida.	Gusto y tristeza en el corazón

**Tabla 5. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante hombre (I. S.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	La Pontífice, Juana de Arco	
¿Qué le criticarías a la película?	Ninguna, la verdad fueron películas muy buenas, con una gran producción y una historia cautivadora y original	Calidad de la película por su producción y su historia
¿Cómo te sentiste?	Cautivado, emocionado y triste	Cautivado, emoción, tristeza
¿Te identificaste con algún personaje?	No, la verdad los personajes no se parecen a mí, pero son buenas.	No hay identificación
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Ninguna, tal vez el corazón por escenas emocionantes	Respuesta dubitativa en el corazón



**Tabla 6. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante hombre (E. A.)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	La de Frida Kahlo	
¿Qué le criticarías a la película?	Que es bueno saber que la mujer ha logrado la equidad de género. En lo personal me da mucho gusto.	Reconocimiento del logro de la equidad de género, valoración positiva
¿Cómo te sentiste?	Primero tenía la idea de que era la vestimenta por imposición, pero sorpresa, es por una identidad con su país de origen	Paso de una concepción fija por el uso de la vestimenta un estado de sorpresa por su significado
¿Te identificaste con algún personaje?	Si tengo una buena impresión y antes de ver la película. Tenía una idea errónea y luego me dio mucho gusto que es por identidad.	De una idea errónea sobre la protagonista hasta convertirse en un gusto.
¿Qué parte de tu cuerpo	Mi forma de pensar cambió	Cambio de pensamiento,

respondió y por qué fue?	y me dio mucho gusto.	valoración positiva
--------------------------	-----------------------	---------------------

**Tabla 7. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (B. A)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Frida	
¿Qué le criticarías a la película?	Me gustó la representación ante su superación, pero se me hizo algo sufrida.	Superación mediante el sufrimiento
¿Cómo te sentiste?	Sorprendida por el cambio social	Sorpresa ante el cambio social
¿Te identificaste con algún personaje?	Creo que hasta cierto punto no, ya que el ritmo de mi vida no se asemeja, pero el ser mujer abre una brecha con respecto a una superación.	Contraste entre el ritmo de vida personal contra representación de la mujer en la película
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Mi cabeza por la respuesta ante tal protagonismo	Cabeza por la mujer como protagonista de la película

**Tabla 8. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (S.F.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Historias engarzadas	
¿Qué le criticarías a la película?	Es un avistamiento de las mujeres afroamericanas	Mujeres afroamericanas
¿Cómo te sentiste?	Empatía por las situaciones/luchas sociales	Empatía a través de las situaciones y luchas sociales
¿Te identificaste con algún personaje?	Que, si hay unión, puedes luchar con más facilidad	Unidad para la lucha
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Solo sentí empatía	Empatía

**Tabla 9. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (A.L.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	No sin mi hija	

historia?		
¿Qué le criticarías a la película?	No fue muy de mi agrado	Desagrado
¿Cómo te sentiste?	Triste, defraudada y pensativa	Tristeza, fraude, reflexión
¿Te identificaste con algún personaje?	Con la madre	Identificación con la madre
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	No contestó	Sin datos

**Tabla 10. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (P.C.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Juana de Arco, diario de una geisha	
¿Qué le criticarías a la película?	Buenas películas	
¿Cómo te sentiste?	Antes de verlas me provocó curiosidad, interés mientras la veía y después... (aquí se interrumpe la respuesta)	Curiosidad e interés

¿Te identificaste con algún personaje?	No	Sin identificación
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Creo que ninguna	Respuesta dubitativa

**Tabla 11. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante mujer (F.L.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Juana de Arco	
¿Qué le criticarías a la película?	Quería defender sus ideales respecto a lo que ella decía de que Dios le hablaba	Defensa de ideales religiosos
¿Cómo te sentiste?	No me imagina la trama antes de verla, pero al verla fue muy impresionante ver que una mujer defendió tanto su ideal. Al final, me dejó un buen sabor de boca, ya que en esa época era	Buena impresión y un sabor de boca ante la rebelión

	extraño rebelarse.	
¿Te identificaste con algún personaje?	No	No identificación
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	No contestó	Sin datos

**Tabla 12. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante hombre (N.O.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Ninguna	
¿Qué le criticarías a la película?	Pues no he visto ninguna o no me acuerdo. Pero si fuera así, vería como tratan a la... (indescifrable)	
¿Cómo te sentiste?	No contestó	
¿Te identificaste con algún personaje?	No contestó	
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	No contestó	

**Tabla 13. Cuestionario correspondiente al diagnóstico**

<b>Estudiante hombre (C. A.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Qué películas has visto sobre las mujeres en la historia?	Apocalipto	
¿Qué le criticarías a la película?	Es muy informativa sobre las mujeres, qué hacían y cómo vestían	Formas de actuar y de vestir de la mujer
¿Cómo te sentiste?	Con más información sobre la mujer	Información sobre la mujer
¿Te identificaste con algún personaje?	No	No identificación
¿Qué parte de tu cuerpo respondió y por qué fue?	Me sorprendí sobre cómo vestían, la cabeza	La cabeza ante la vestimenta de la mujer

A continuación, se presentan las tablas correspondientes a la actividad de roles realizadas en equipo. Esta vez se dividen en dos columnas, correspondiendo la primera al depósito de respuestas generadas entre todos los integrantes, mientras que la segunda se recolectan los conceptos emergentes.

Asimismo, se representan nuevas tablas referidas a los resultados obtenidos de forma individual. En esta ocasión, para ampliar la información obtenida en grupo, se

pretende estimular con este cuestionario la articulación de aspectos cognitivos, emocionales y corporales, elementos indispensables para identificar la aparición de la empatía histórica a través de las emociones desatadas en el cuerpo.

**Tabla 14. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Equipo uno</b>	
<b>Respuestas colectivas</b>	<b>Conceptos</b>
Esposa 1 (fugitiva): me quiero ir de América, no me agrada este lugar. No hay seguridad, no hay privacidad. Teherán tiene costumbres que no comprendo. Tú prometiste sólo dos semanas.	Desagrado por el lugar, costumbres extrañas
Regresemos a una vida tranquila, allá está nuestra casa, la escuela de nuestra hija, mis padres.”	Hogar, educación, familia
Esposo: argumento que te protejo a ti y a nuestra hija. Mi familia completa nos da protección. Aquí nuestra hija sería mejor educada. Aquí en Teherán yo crecí y me eduqué.	Protección familiar (2), educación (2)



Esposa mediadora: “no puedo ayudarte, mi esposo no lo permitiría. El Corán es algo muy bonito, deberías de darle una oportunidad. Si te encuentran tratando de escapar, te pueden decapitar.	Prohibición impuesta por el esposo, el Corán como referente positivo para la mujer, la muerte como castigo al intento de escape
--	---

**Tabla 15. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo uno.</b>		
<b>Alumna 1: esposa fugitiva</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste al asumir el rol que te tocó?	Desilusionada, incomprendida. Fue difícil por las costumbres de Teherán. Es obedecer y callar, sobrevivir el día a día, la falta de amor.	Desagrado por el lugar y por las costumbres  Obediencia, callar, supervivencia, falta de amor
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó con esta película?	La cabeza (dolor) y peso los brazos	Dolor en la cabeza y peso en los brazos

**Tabla 16. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo uno.</b>		
<b>Alumno 2: esposo</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste al asumir el rol que te tocó?	Muy cómodo porque me tocó el rol del esposo	Comodidad por el hecho de ser esposo
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó con esta película?	Sí, mis sentimientos. Me dolió la cabeza por la forma que tratan los iraquíes a las mujeres.	Dolor en la cabeza

**Tabla 17. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo uno.</b>		
<b>Alumna 3: esposa mediadora</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste al asumir el rol que te tocó?	Decepcionada ya que se logra observar la pérdida de su voluntad al verse sometida y sola en Irán	Pérdida de voluntad por sometimiento y soledad

¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó con esta película?	Tristeza, reacción en mis ojos.  Impotencia: en mis manos y cara  Coraje: en mi pecho y manos	Tristeza en los ojos  Impotencia en manos y cara  Coraje presente en el pecho y las manos
--	---	---

**Tabla 18. Correspondiente a la actividad de roles**

Equipo dos	
Respuestas colectivas	Conceptos
Esposo: quiero ir a Irán a ver a mi familia.	Familia
Esposa: es muy peligroso, no puedes ir, hay guerra.	
Esposo: solo serían unas semanas y será seguro, las llevaría a un lugar seguro, con mi familia.	Seguridad (2), familia
Esposa: ¿regresaremos a Estados Unidos?	Referencia al Corán
Esposo: te lo juro por el Corán que regresaremos en unas semanas.	
Esposa: no estoy segura, sigo pensando que es muy peligroso.	
Narrador: sale el matrimonio de Estados	Familia

<p>Unidos y llega los está esperando, relegando a la esposa, se dirigen más a él y a la niña.</p> <p>Esposo: ponte el Hiyab</p> <p>Esposa: los extranjeros no los usan.</p> <p>Esposo: por respeto lo debes usar</p> <p>Narrador: la esposa acepta adaptarse mientras salen para Estados Unidos</p> <p>Esposo: no, no vamos a ir, perdí el trabajo dos días antes. Nos quedaremos será mejor para nuestra hija.</p> <p>Esposa: No, no, tú prometiste que nos regresaríamos</p>	<p>Respeto y obligación impuestas a la esposa</p> <p>Adaptación impuesta a la esposa</p>
--	--

**Tabla 19. Correspondiente a la actividad de roles**

Equipo dos		
Cuestionario individual. Alumno 1: esposo		
Preguntas	Respuestas	Conceptos
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Autoritario, mi palabra era la que mandaba. Y difícil, pues en mi parecer estas creencias son un poco	Autoritarismo difícil del rol del esposo.

¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	anticuadas. No contestó.	Sin datos
--	-----------------------------	-----------

**Tabla 20. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo dos.</b>		
<b>Alumna 2: esposa mediadora</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Mal, humillada, triste, con impotencia. Y fue difícil porque mis creencias, o a lo que estoy acostumbrado, era muy diferente en este país.	Humillación, tristeza, impotencia.  Contraste entre creencias de un país y de otro.
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	No.	Sin datos

**Tabla 21. Correspondiente a la actividad de roles**

Cuestionario individual. Equipo dos		
Alumna 3: esposa fugitiva		
Preguntas	Respuestas	Conceptos
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Me sentí con valor, de poder tomar decisiones de correr riesgos. Sin embargo, fue muy difícil porque se tiene otro concepto de ser mujer. Ser libre, sobre todo tener derechos, y al estar sin ellos, es sentirse nada.	Valentía desde el poder con riesgos.  Dificultad por otro concepto de ser mujer  Libertad desde los derechos,
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Removió sensaciones de impotencia, tristeza, recuerdos.	Impotencia, tristeza, recuerdos

**Tabla 22. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Equipo 3</b>	
<b>Respuestas colectivas</b>	<b>Conceptos</b>
Esposa: tú me obligaste a venir, solo eran dos semanas, lo juraste por el Corán.	Obligación impuesta a la esposa
Esposo: es lo mejor para nosotros, para ti, para mi hija. En América nadie me da trabajo por iraní, aquí hacen falta médicos.	Familia
Esposa: pero a mí me ven mal por ser americana. ¡Tengo miedo!	
Esposo: pues nos quedaremos aquí te guste o no.	Imposición, prohibir la voluntad de la mujer
Esposa: yo sé que es arriesgado, pero por favor lleva esto a la embajada. Por favor, ayúdame.	Peligro por pedir ayuda
Esposa mediadora: no lo hagas, es arriesgado, pueden ejecutarte.	Peligro por pedir ayuda, muerte como consecuencias
Esposa: lo sé, pero tengo que irme de aquí.	Escape de un contexto violento
Esposa mediadora: está bien, lo haré.	
Esposa: me iré de aquí y me llevaré a mi hija.	Escape de un contexto violento, prohibir la voluntad de la mujer
Esposo: no, no te irás.	

**Tabla 23. Actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo tres.</b>		
<b>Alumno 1: esposa mediadora</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	<p>Incómodo estar en el papel de una persona que pasa por algo complicado, es interpretar sus emociones y es difícil dar crédito por lo que sufre. Aunque también fue fácil en el sentido de que el objetivo es tratar de convencer y de influenciar, aunque sea por un bien el motivo por el que lo hace.</p>	<p>Incomodidad, dificultad por interpretar las emociones.</p> <p>Facilidad por convencer e influenciar.</p>



¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	No, solamente se siente un poco de impotencia y desesperación en el que al esposo se le permite hacer ciertas acciones que van en contra de muchos principios.	Impotencia y desesperación mínimas.
--	--	-------------------------------------

**Tabla 24. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo tres</b>		
<b>Alumno 2: esposa</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Normal, pero mi situación es desesperada. También fue difícil, tengo un pensamiento muy occidental	Desesperación, dificultad por un pensamiento occidental versus oriental
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Un nudo en el estómago al pensar en la situación en general.	Nudo en el estómago sin vínculo corporal

**Tabla 25. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo tres.</b>		
<b>Alumna 3: esposo</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Con poder, con un poco de remordimiento, pero con poder sobre otras personas, pero no fue tan difícil, pues me gusta sentir poder, y es diferente desde la perspectiva de un hombre iraní.	Poder con remordimiento.  Disfrute por un poder que se desconocía y que es ejercido por un hombre
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	La razón, pues me dio desesperación e impotencia	Impotencia y desesperación sin un claro vínculo corporal

**Tabla 26. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Equipo cuatro</b>	
<b>Respuestas colectivas</b>	<b>Conceptos</b>
Esposa: me quiero ir de aquí. América es mejor, a mi hija y a mí. No me gusta estar aquí. Todo es diferente... odio aquí, me trajiste con engaños, dijiste que solo serían dos semanas y lo juraste por el Corán.	Desagrado por el hogar  Odio por el lugar
Esposo: no, aquí estamos bien. Mi familia está contenta de que estemos aquí. En América me odian por ser iraní, sufro Bullying, aquí tengo más posibilidad de trabajar, te será difícil, pero nos adaptaremos.	Educación, familia, odio por ser iraní, adaptación impuesta
Esposa: quiero irme, tú eres americana que yo... en mi lugar ¿qué harías? Quiero irme con mi hija ¡¡Nos trajo con engaños!! En América no era violento, me grita y me pega.	Escape, engaños  Gritos y violencia
Esposa mediadora: pues estás loca, te matarán si te vas con la niña. La mejor opción por ahora es que te puedes con tu esposo y su familia. Y trata de dialogar con	Familia y esposo como única alternativa

tu familia para ver si te pueden ayudar, la niña pertenece aquí.	
--	--

**Tabla 27. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo cuatro.</b>		
<b>Alumno 1: esposo</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Mal, fue difícil porque yo no estoy acostumbrado a esas creencias	Dificultad por asumir otras costumbres
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Nada	Sin datos

**Tabla 28. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo cuatro</b>		
<b>Alumna 2: esposa mediadora</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Mal porque me tenía que poner del lado del esposo y	Malestar y dificultad por alianza con el esposo

	difícil porque va en contra de mis creencias.	
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo?	Nada	Sin datos

**Tabla 29. Correspondiente a la actividad de roles**

<p><b>Cuestionario individual. Equipo cuatro</b></p> <p><b>Alumna: esposa fugitiva</b></p>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	<p>Inútil, a la vez valiente, pero sumisa. Detesto que las mujeres siempre sean tan tontas.</p> <p>Muy difícil, creo que para nadie es fácil acoplarse a un lugar, a una religión ajena de donde provienes.</p>	<p>Inutilidad y valentía ante una situación de sumisión</p> <p>Dificultad por integrarse a otro espacio y contexto religioso</p>
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Sí, mi cabeza. Pues no es fácil ver que la traten así y no haga nada. Me dio coraje, y por ende se me calentó la cabeza, y hasta	Cabeza por coraje, hierve la sangre

	sentí que me hervía la sangre.	
--	--------------------------------	--

**Tabla 30. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Equipo cinco</b>	
<b>Respuestas generadas</b>	<b>Conceptos</b>
Esposa: me quiero ir porque la cultura de este lugar es muy diferente a la que estoy acostumbrada.	Expectativa positiva por otra cultura
Esposo: si continuamos aquí, nuestra hija podrá crecer en una cultura muy buena.	
Esposa mediadora: no todo está mal, te adaptarás a tu nuevo hogar, tus hijos tienen que estar contigo.	Adaptación impuesta al lugar
Esposa: no es un lugar para criar a nuestra hija, el país está en guerra.	
Esposo: pero esta guerra es causada por los Estados Unidos vende a Irak, quitando lo de las bombas, es un buen país para comenzar nuestra vida.	
Esposa mediadora: te acostumbrarás y todo	Expectativa positiva por el nuevo lugar

<p>estará bien.</p> <p>Esposa: es una cultura extremista, además la gente de aquí me ve con ojos de odio</p> <p>Esposo: si quieres te puedes ir, pero te vas a ir sin tu hija. Ella se queda aquí.</p> <p>Esposa mediadora: lo siento no puedo mentirle a mi esposo</p> <p>Esposa: regresaré por mi hija con mercenarios contratados.</p>	<p>Cultura extremista hacia la mujer extranjera</p> <p>Prohibición e imposición del esposo sobre la maternidad</p> <p>Respeto al rol de esposo</p>
---	--

**Tabla 31. Correspondiente a la actividad de roles**

Cuestionario individual. Equipo cinco		
Alumno 1: esposo		
Pregunta	Respuestas	Conceptos
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Comprometido y nada a gusto. Sin embargo, fue fácil desde el papel, pero al indagar en las emociones es más difícil.	Compromiso difícil de ser esposo que impide trabajar con las emociones desatadas
¿Hubo alguna parte de tu	Creo que no	Sin datos

cuerpo que reaccionó?		
-----------------------	--	--

**Tabla 32. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario individual. Equipo cinco</b>		
<b>Alumno 2: esposa</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Impotencia, no hay justicia y me siento engañado por mi pareja	Impotencia, injusticia.
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Sí, mi pecho. Sentía enojo e impotencia. Solo eso...	Pecho por enojo e impotencia.



**Tabla 33. Correspondiente a la actividad de roles**

<b>Cuestionario 1. Equipo cinco</b> <b>Alumna 3: esposa mediadora</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Cómo te sentiste con el rol que te tocó?	Con impotencia, ya que mi forma de pensar no es esa.  Fue difícil	Impotencia por otro pensamiento
¿Hubo alguna parte de tu cuerpo que reaccionó?	Coraje	Coraje sin vínculo corporal

Como conclusión de aquella intervención en el aula, se proporcionan las respuestas y los conceptos correspondientes a la evaluación. A manera de muestra que permitiera realizar una comparación cualitativa, se realizaron preguntas específicas a seis estudiantes y al maestro, recalcando el anonimato de los entrevistados. Se eligió este grupo para aumentar el rango analítico que posibilite la generación de la empatía histórica, rastreando esa triangulación conceptual entre la emoción, la cognición y el cuerpo. En ese sentido, se puntualiza lo cognitivo como el contexto histórico iraní de las mujeres, así como lo emocional y lo corporal desde el cambio físico traducido en sentimientos.

**Tabla 34. Correspondiente a la evaluación final**

<b>Alumna 1 (T.V.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	No, la verdad es que soy muy privilegiada a comparación de esas mujeres	No hay identificación, pero si hay contraste de privilegios entre mujeres de distintas culturas
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	En el corazón sentí una presión y angustia muy grande. Enojo.	

**Tabla 35. Correspondiente a la evaluación final**

<b>Alumna 2 (F. S.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos generados</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	No, gracias a Dios.	Ausencia de identificación
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Sí, bueno, como una humillación puesto que en México no está tan alejada de la realidad	Contraste entre diferentes contextos culturales

**Tabla 36. Correspondiente a la evaluación**

<b>Alumna 3 (B. A.)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	Creo que con la esposa por su lucha y el hecho de tener que esperar el tiempo que sea para poder salir, sin correr peligro con su hija	Identificación con la esposa a partir de su lucha para escapar con su hija
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Sí, en mis manos, pecho, pecho, cabeza y ojos	Manos, pecho, cabeza y ojos

**Tabla 37. Correspondiente a la evaluación**

<b>Alumna 4 (M.C.)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	Sí, totalmente me identifiqué al estar en un lugar ajeno, sin familia, y un ambiente violento, al tener que salvar a dos de mis hijos, y no tener el recurso económico para sacarlos de ese lugar. Tener que decidir a quién dejar y a quién salvar, fue muy doloroso, no hay palabras para describir el dolor, la impotencia, el odio hacia las personas que nos pusieron o me colocaron en esa situación. Es partirse en dos, dolor, mucho dolor que después se convierte en cicatrices.	Identificación con el contexto mostrado hacia la mujer.  Expresión del dolor, la impotencia, el odio. La mujer partida en dos.

¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Sí, experimenté sensaciones corporales en la mente porque unieron recuerdos, hubo un vacío en el estómago, los ojos se rozaron con lágrimas, me provocaron pesadillas, y me pusieron en un estado melancólico, porque pienso que, si hubiese tomado otras decisiones, no tuviera las consecuencias que surgieron.	Evocación de recuerdos en la mente, vacío en el estómago, ojos.
---	---	---

**Tabla 38. Correspondiente a la evaluación**

<b>Alumno 5 (E. A.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	Me identifiqué con la mujer que salió en la película, con la confección de prendas. Mujeres visionarias luchonas.	Identificación con la mujer que se supera con una visión personal
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Me duele el pecho por la impotencia que tienen las mujeres que quieren cambiar de vida.	Dolor en el pecho e impotencia por las mujeres que quieren cambiar sus vidas.

**Tabla 39. Correspondiente a la evaluación**

<b>Alumno 6 (I. G.)</b>		
<b>Preguntas</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	No, en verdad no me identifiqué con ningún aspecto de la película.	No identificación
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Un nudo en el estómago	Nudo en el estómago

**Tabla 40. Correspondiente a la evaluación**

<b>Profesor (M.C)</b>		
<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Conceptos</b>
¿Te identificaste con esta visión de las mujeres en la película? Puedes tomar la	Hay escenas importantes, no obstante, entiendo que la cultura musulmana, al igual	Reflexión de la cosmovisión para un diálogo y convivencia intercultural



trama en general, algún personaje, escena o fenómeno que se haya proyectado. Explica tu respuesta	que su religión, es diferente a la nuestra, es cuestión de cosmovisión. Es difícil juzgar a culturas, costumbres, tradiciones y conductas diferentes a las nuestras. Ya lo comenté anteriormente, es cuestión de cosmovisiones, sí, pero no nos haría mal relacionarlas de manera reflexiva para respetar y fortalecer valores y conductas positivas para mejorar la sana convivencia en nuestro país	
¿Experimentaste “tu sentir en el lugar de la mujer” en alguna parte de tu cuerpo?	Sentí empatía por las circunstancias en las que se encontraban las mujeres en la película.	Empatía por las mujeres en su contexto

La codificación abierta conlleva la elaboración de conceptualizaciones, creando categorías y subcategorías como conceptos de mayor capacidad analítica, así como su desarrollo en cuanto a sus propiedades y sus dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

Como ejemplo de muestra de esta codificación, en los memorandos se percibieron los siguientes conceptos como propiedades específicas de lo que sucedió:

1. Ritmo de vida personal versus expectativa de vida en el cine
2. Ser mujer versus expectativa de superación
3. Diferencias con el otro sexo (de hombre a mujer)
4. Idea de mujeres buenas

Con base en este pequeño cuerpo conceptual, se responde a la pregunta de qué pasa aquí. Sin embargo, debido a la proporción de sus dimensiones, no forma parte de un agrupamiento abstracto lo suficientemente grande para considerarse una categoría. Por tanto, partiendo de los términos encontrados, se nombró a esta subcategoría como jerarquización de los sexos, es decir, un acontecimiento secundario de la categoría principal: cautiverio patriarcal de mujeres.

Es necesario aclarar que la Teoría Fundamentada, en esta primera fase de la codificación, implica nombrar las categorías siguiendo las palabras que utilicen los entrevistados para nombrar la realidad. Sin embargo, al revisar los datos, se percató que conceptos tales como la familia, las mujeres como pilares de aquella y la adaptación impuesta a la esposa, constituyen información heterogénea que nos remite a un fenómeno general que abarca estas propiedades.

De acuerdo con Lagarde (1996), el patriarcado es el orden social genérico que legitima la dominación del hombre sobre la mujer, inclusive hacia otros hombres. En este contexto sociocultural, se plantea el poder masculino para oprimir y expropiar a las mujeres desde sus obras materiales y simbólicas hasta su propia personalidad (Lagarde, 1996).

Con base en lo anterior, se perpetúa la condición de la mujer en tanto maternidad, procreando tanto a las sociedades como individuos para perfilar los futuros portavoces de la cultura. En otras palabras, la reproducción social y cultural de los modos de vida, condición esencial de la existencia de los seres humanos que, al mismo tiempo, producen otras formas sociales de vida y la cultura (Lagarde, 2015).

Cautiverio es la categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad. (Lagarde, 2015, p. 137).

Aunque se toma prestado de la literatura el término *madreesposa* en tanto uno de los cautiverios constitutivos de este horizonte global patriarcal, consideramos para este trabajo, de acuerdo con los postulados de Strauss y Corbin (2002), etiquetar las categorías con base en el contexto mismo de la investigación, resulta pertinente nombrar cautiverio patriarcal de mujeres como término incluyente de las propiedades emergentes en el presente estudio.

Por último, cabe mencionar que se acuña el término “cautiverio patriarcal de hombres”, partiendo de la categoría antropológica desarrollada por Lagarde (2012). Sin embargo, como se verá más adelante, resultan notorias las propiedades emergentes de los

entrevistados para constatar estas diferencias sexuales de lo que significa esta experiencia cautiva para uno y otro género.

Ahora bien, volviendo a las propiedades correspondientes de la subcategoría de jerarquización de los sexos, este mismo procedimiento se llevó a cabo con los demás conceptos, puntualizando aquellas propiedades y dimensiones para contestar a otras preguntas sobre el fenómeno central. Se presentan las siguientes tablas como depósitos de aquellos términos que derivaron en sus respectivas subcategorías, ofreciendo un panorama general de la codificación abierta.

**Tabla 41. Cautiverio patriarcal de mujeres**

<b>Conceptos (propiedades)</b>	<b>Subcategorías</b>
Ritmo de vida personal versus expectativa de vida en el cine. Ser mujer versus expectativa de superación. Diferencias con el otro sexo. Idea de mujeres buenas.	Jerarquización de los sexos
Expectativa positiva de otra cultura. Expectativa positiva por el nuevo lugar. Cultura extremista	Falsas expectativas para las mujeres
Identificación con la madre. Respeto y obligación impuestas a la esposa. Adaptación impuesta a la esposa. Imposición, negar el derecho a decidir a la mujer. Prohibición e imposición de la maternidad.	Reproducción de roles específicos para las mujeres
Horror por otras costumbres de mujeres. Contexto de dureza y crudeza que provoca impotencia y tristeza. Cautivación, tristeza, emoción.	Emociones reproducidas en el cautiverio
Las mujeres como pilares de familia. Hogar, educación, familia. Protección familiar, seguridad. Odio por ser de Irán. Adaptación impuesta. Familia y esposo como mejor opción. Adaptación impuesta al lugar. Familia. Respeto al rol del esposo.	Tipos de cautiverio
Superación mediante el sufrimiento.	Estrategias de la mujer cautiva

Escape. Escapar. Derecho a decidir. Escape. Engaños.	
--	--

**Tabla 42. Mujeres como agentes del cambio**

<b>Conceptos (propiedades)</b>	<b>Subcategorías</b>
Empatía a través de las luchas sociales. Empatía. Unidad para la lucha. La mujer como defensora de un ideal. Mujeres como agentes del cambio.	Poder de las mujeres para luchar y empatizar
Creencias de las mujeres extraordinarias. Mujeres como agentes del cambio. Cambio de creencias sobre la mujer. Cambio de pensamiento. Valoración positiva. Creencia del sentimentalismo de las mujeres para crear superación y fuerza. Reafirmación de la idea de superación.	Concepciones de las mujeres como agentes del cambio

**Tabla 43. Respuestas emocionales en el cuerpo**

<b>Conceptos (propiedades)</b>	<b>Subcategorías</b>
Contracción del estómago. Imaginación del dolor. Nudo en el estómago vinculado a un pensamiento.	Dolor en el estómago
Corazón como felicidad de la mujer como agente del cambio. Corazón. Tristeza. Respuesta dubitativa del corazón. Tristeza, impotencia y coraje en pecho, manos y ojos.	Felicidad, tristeza y duda en el corazón
Cabeza por coraje y hierve la sangra. Dolor de cabeza y peso en los brazos. Dolor de cabeza por maltrato a las mujeres.	Coraje en la cabeza
Tristeza, impotencia, coraje en pecho, manos y ojos. Enojo e impotencia en pecho.	Tristeza, impotencia y coraje en pecho, manos y ojos

**Tabla 44. Cautiverio patriarcal de hombres**

<b>Conceptos (propiedades)</b>	<b>Subcategorías</b>
Malestar por el rol dominante. Compromiso difícil con el rol dominante de esposo.	Connotación negativa por el rol dominante de hombre
Comodidad por el rol de esposo. Rol fácil. Indagación emocional difícil. Facilidad por el rol dominante. Convince, influir.	Connotación positiva por el rol dominante de hombres
Poder con remordimiento. Disfrute por el poder. Diferencia desde la perspectiva del hombre (asumida por la mujer)	Definiciones del poder del hombre

### **Codificación axial**

Este procedimiento implica la integración de las categorías con sus respectivas subcategorías, siguiendo el entrecruzamiento de sus propiedades y dimensiones. Este proceso se denomina axial porque comienza con la selección de una categoría central, lo suficientemente amplia y abstracta para abarcar los fenómenos identificados en la investigación.

En ese sentido, el cautiverio patriarcal de hombres, uno de los fenómenos predominantes en la presente investigación, resulta una doble experiencia cautiva que sigue de cerca las experiencias de sus compañeras. Por un lado, al asumir el punto de vista de las mujeres respecto a sus condiciones de opresión durante el ejercicio de roles, los participantes representan una muestra significativa donde sigue operando la categoría central. Por otro lado, ante la ausencia de un lenguaje transgresor de esas subjetividades femeninas, los sujetos manifiestan un discurso de reafirmación, pese a estar acompañado de sentimientos de remordimiento e indiferencia que, en última instancia, se identifica con el disfrute del poder, una normalización y perpetuación de la categoría central para comprender y explicar esta realidad investigada.

**Tabla 45. Entrecruzamiento de conceptos y selección de la categoría central**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Cautiverios patriarcales de mujeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jerarquización de los sexos</li> <li>● Reproducción de falsas expectativas para las mujeres</li> <li>● Reproducción de roles específicos para las mujeres</li> <li>● Emociones reproducidas en el cautiverio</li> <li>● Tipos de cautiverio</li> <li>● Estrategias de la mujer cautiva</li> </ul>
Mujeres como agentes del cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Poder de las mujeres para luchar y empatizar</li> <li>● Concepciones sobre las mujeres como agentes del cambio</li> </ul>
Respuestas emocionales en el cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dolor en el estómago</li> <li>● Felicidad, tristeza y duda en el corazón</li> <li>● Coraje en la cabeza</li> <li>● Tristeza, impotencia y coraje en pechos, manos y ojos</li> </ul>
Cautiverios patriarcales de hombres	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Connotación negativa por el rol dominante del hombre</li> <li>● Connotación positiva por el rol dominantes del hombre</li> <li>● Definición del poder del hombre</li> </ul>

Con base en el abordaje de nuestros datos, con sus respectivos agrupamientos analíticos, se denomina categoría central al concepto de cautiverios patriarcales de mujeres. Dos factores resultaron indispensables para considerar este término: la propuesta audiovisual elegida como recurso didáctico para generar empatía histórica y la enseñanza de la historia de las mujeres.

Por un lado, la película *No sin mi hija* es elocuente desde el título hasta las dramáticas escenas que retratan la odisea de madre e hija por escapar, tanto de la familia como del régimen sociocultural que las mantiene cautivas. De esta manera, las entrevistadas manifestaron una mayor sensibilidad por estos acontecimientos, logrando procesos de identificación afectiva con las protagonistas, pero también arrojando algunos elementos de análisis para contextualizar históricamente esa experiencia cautiva de las mujeres, deviniendo posteriormente en empatía generada en el cuerpo.

Por otro lado, la enseñanza de la historia de las mujeres implica, en una escala de mayor envergadura, la trayectoria feminista que deriva en el ascenso de la historia con perspectiva de género. Lo anterior conlleva la existencia de un cuerpo conceptual para nombrar y transgredir los procesos y los contextos socioculturales patriarcales en que se construye la diferencia sexual y, por lo tanto, de su opresión genérica.

Ahora bien, una vez fijada la categoría central, nos remitimos al uso de diagramas para visualizar los vínculos existentes con las subcategorías. Esta integración nos permitirá conectar el proceso con la estructura y representar los conceptos principales que surgieron de nuestros memorandos. Cabe mencionar que el presente diagrama viene precedido por un listado de nomenclaturas que ofrecemos al lector como guía de representación de las categorías y subcategorías correspondientes.



### **Cautiverio patriarcal de mujeres = CPM**

Jerarquización de los sexos = **JS**; Falsas expectativas de mujeres = **FEM**; Reproducción de roles específicos para las mujeres = **RRM**; Emociones reproducidas en el cautiverio = **EC**; Tipos de cautiverio = **TC**; Estrategias de la mujer cautiva= **EMC**

### **Mujeres como agentes del cambio = MAC**

Poder de las mujeres = **PM**; Mujeres como agentes del cambio= **MAC**

### **Respuestas emocionales del cuerpo= REC**

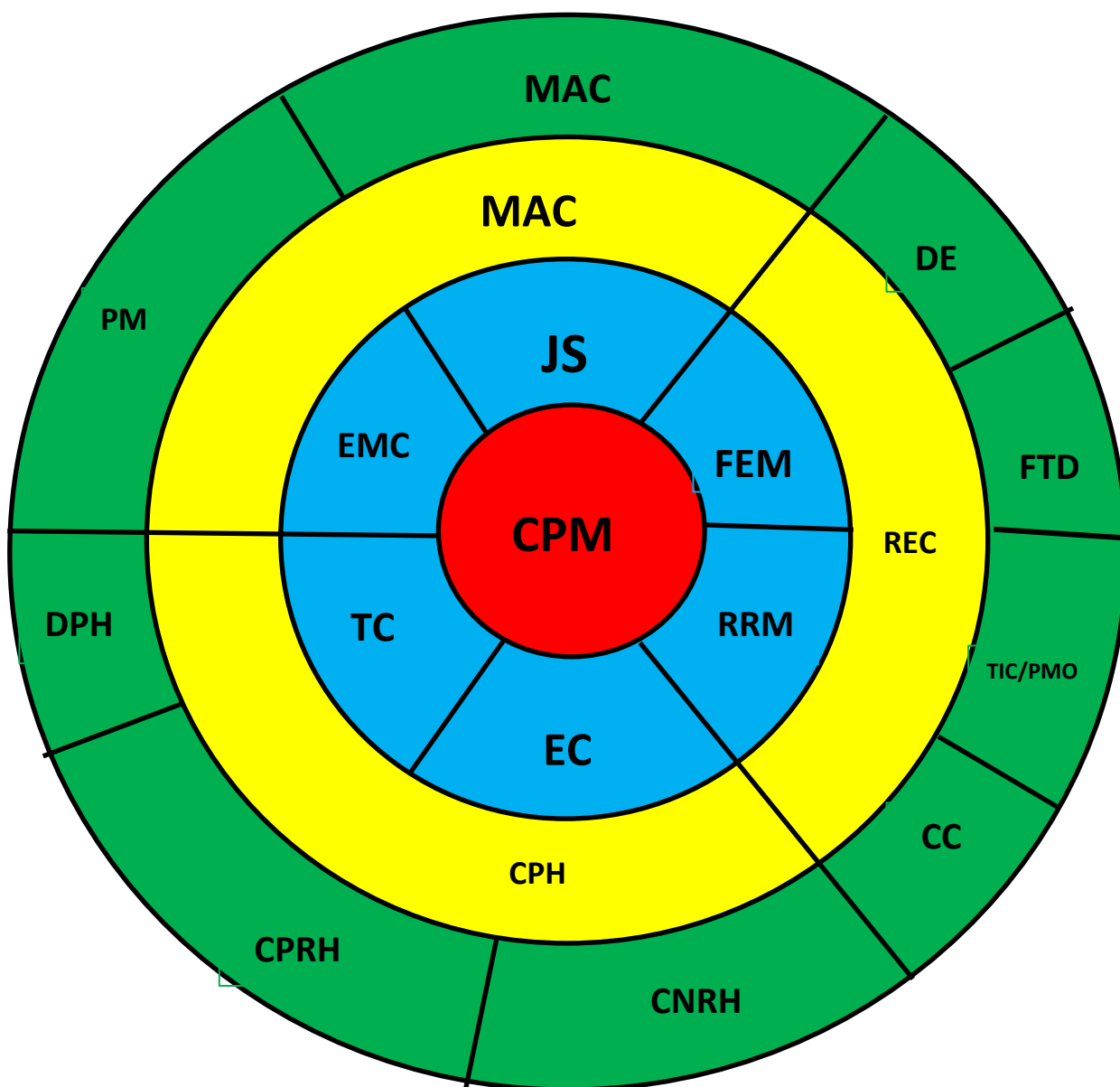
Dolor de estómago = **DE**; Felicidad, tristeza y duda en el corazón = **FTDC**; Coraje en la cabeza = **CC**; Tristeza, impotencia y coraje en pecho, manos y ojos= **TIC/ PMO**

### **Cautiverios patriarcales de hombres (CPH)**

Connotación negativa por el rol dominante del hombre = **CNRH**; Connotación positiva por el rol dominante del hombre = **CPRH**; Definiciones del poder del hombre = **DPH**

**Figura 3**

Gráfico de categorías y subcategorías resultantes de la investigación



**Nota:** se sitúa la categoría central en el círculo rojo mientras que en el azul se incluyen sus subcategorías. En ese orden, el área amarilla abarca las demás categorías principales y en el verde se aprecian aquellas subcategorías correspondientes.

Fuente: elaboración propia.

## **Teoría Fundamentada Constructivista**

### **Análisis situacional**

Dadas las características especiales de la hipótesis, resultan evidentes las propias limitaciones de la Teoría Fundamentada por Strauss y Corbin (2002). Se ha empezado por esta propuesta para familiarizar a las y los lectores en un primer momento de la TF que, posteriormente, permita complejizar los elementos subyacentes de esas realidades humanas investigadas en el presente trabajo.

Con el fin de proporcionarle un carácter teórico a la empatía histórica, en tanto resultado de las emociones generadas en el cuerpo, se robustece la cobertura analítica de la Teoría Fundamentada con el Análisis Situacional de Adele Clarke (2003). Para comprender la emergencia de esta nueva actualización de la TF, Strauss y Corbin (2002) reconocen que en su propuesta pasa desapercibida o queda poco desarrollada una dimensión compleja para acceder al conocimiento, vinculada su suerte a la existencia “de un contexto histórico, social y cultural, por lo que dicho conocimiento es temporal, momentáneo y diverso” (Palacios, 2021, p. 60).

Es en este nuevo horizonte del conocimiento que se multiplican las variables e interacciones permanentes de los saberes, pero sobre todo revela la necesidad de entender la TF como Teoría Fundamentada Constructivista de acuerdo con la propuesta de Kathy Charmaz (2006). En vez de delimitar la búsqueda teórica en generalizaciones forzadas que condenen a las y los científicos sociales a un culto de los datos, desde una perspectiva objetivista que las proclame como instancias últimas de los procesos de investigación, se

reivindican los contextos en que producen y reproducen dichos datos, en el seno de esas interacciones culturales por definir. (Palacios, 2021).

El proceso de investigación se considera como una construcción donde convergen elementos propios de quien investiga, así como aquellos relacionados al contexto social, cultural e histórico. Estos aspectos son inherentes a la investigación, por lo que no pueden ser ocultados o negados mediante una postura neutral u objetiva. En consecuencia, la subjetividad es reconocida de antemano durante la recolección y el análisis de los datos, por lo que es relevante mantenerse al tanto de las propias posiciones, creencias, interacciones y experiencias, pues estas influyen la manera en cómo se interpretan los datos. (Palacios, 2021, p. 63)

La diversidad de respuestas arrojadas en el curso de la evaluación permite contrastar las múltiples realidades circundantes que inhiben o facilitan la generación de empatía histórica desde el mapeo de las emociones en el cuerpo.

En el caso de la estudiante T.V., al tratarse de una alumna que desconoce la experiencia de ser madre y todos los peligros que le acompañan al ser parte de una sociedad machista convulsionada por la guerra, resulta casi imposible generar una identificación de cualquier tipo. Excepto al visibilizar las jerarquías de género que existen entre las protagonistas de la película, la perspectiva de nuestra espectadora resulta ilustrativa al afirmar que “soy muy privilegiada a comparación de esas mujeres.”

En ese sentido, aunque se manifestaron los sentimientos de enojo y angustia, también se logró escalar en un cuestionamiento de esas mismas jerarquías existentes entre

las mujeres que devino en indignación, pero también en una sensación compartida de “humillación puesto que en México no está tan alejada de la realidad”.

Pese a las distancias geográficas y culturales entre la sociedad mexicana y la civilización musulmana, estas realidades convergen en la elaboración de un discurso de violencia que impide procesos de identificación con el otro y su contexto. Sin embargo, al ser situado dicho discurso desde la perspectiva del alumnado, se consta la presencia de ejercicios previos de comparación donde se posibilita el surgimiento de algunos elementos de la empatía histórica aun dentro de sus propias realidades limitantes.

La existencia de esos momentos transgresores de su condición violenta son también discursos de reafirmación del estudiante con el otro y su entorno, pues “me identifiqué con la mujer que salió en la película, con la confección de prendas. Mujeres visionarias, luchonas.” La perspectiva de E.A., no obstante, encuentra su explicación desde el dolor de pecho por “la impotencia que tienen las mujeres que quieren cambiar la vida.”

La visión del islam que interiorizan las estudiantes es la de una realidad cultural que, por un lado, se sirve de la guerra como institución de opresión de las mujeres y, por el otro, partiendo de una visión patriótica de identidad con el pueblo que se pertenece en momentos de agresión, las mujeres se sirven de esta tregua temporal de “su” país hacia ellas para explorar y reafirmar su libertad.

Por último, desde el punto de vista del investigador investigadora, el contacto con esta realidad social empieza y termina necesariamente desde la empatía histórica. No sólo le acompaña esta capacidad como historiador sino también, provisto con la Teoría Fundamentada, consagra su sensibilidad historiográfica al cuestionar todos aquellos

discursos y fenómenos que tergiversen el estudio del pasado y, en consecuencia, emprende la búsqueda de un ámbito disciplinar único que coadyuve en la generación de la empatía histórica: la historia de las mujeres.

Advirtiendo el carácter androcentrista de la ciencia de la historia que ha predominado en la investigación de las acciones humanas del pasado, así como la reivindicación de los saberes y los sentires de las mujeres como un patrimonio simbólico y documental imprescindible, el investigador adopta un punto de vista transgresor para reivindicar la faceta teórica de la empatía y que no podía surgir jamás de esa historia exclusiva de los hombres.

Por un lado, la dimensión subjetiva de la empatía adquiere su propia objetividad apenas se le reivindica como una de las competencias del pensamiento histórico abordada desde la historia cultural. Desde este doble marco, el cine como recurso didáctico enriquece el estudio del pasado a partir del sustento documental y simbólico que han aportado las mujeres a través del tiempo: las subjetividades femeninas. En ese sentido, su visión sobre el islam también resulta ser el punto de vista del investigador de esta realidad cultural, sin olvidar las enormes desigualdades emocionales que existen entre las experiencias sufridas por las participantes y el científico social que aborda el estudio desde una marcada distancia.

Por otro lado, para traducir las subjetividades femeninas como el punto de vista de las mujeres en la historia, el que adopta el investigador con sus respectivas limitaciones, las neurociencias permitieron edificar la arquitectura biológica y cultural de la empatía histórica en un territorio desconocido por esa historia oficial de corte positivista y profundamente misógina: las emociones generadas en el cuerpo.

Este punto de partida del investigador, las emociones generadas en el cuerpo, como propuesta para un conocimiento global del mundo social en que se interactúa, resulta válido en la medida de que aquellas respuestas físicas cumplan las características teóricas, metodológicas y contextuales que conforman a la empatía histórica.

Esta subjetividad representa el nuevo punto de partida que arroja luz sobre los criterios metodológicos que conforman a la Teoría Fundamentada Constructivista: la relación establecida entre investigador/a con los datos empíricos que, lejos de concebirse como una desviación de los presupuestos de objetividad del análisis cualitativo, este binomio contribuye a abonar en la faceta global de ese conocimiento constructivista.

Por consiguiente, el Análisis Situacional es la variante constructivista de la Teoría Fundamentada que da cuenta de los procesos de construcción del conocimiento en una situación establecida por los criterios posmodernos de investigación cualitativa. Los elementos para tomar en cuenta son las subjetividades (lenguajes, símbolos y narraciones discursivas) creadas a través de las distintas interacciones de diferentes actores sociales que, al cumplir un rol específico, da cuenta de las redes y dispositivos de poder como elementos constituyentes de dichas interacciones.

Esos análisis situacionales de la Teoría Fundamentada, al delimitar determinada situación o contexto particular, se concentra precisamente en las dinámicas de poder que estructuran y reconfiguran los roles sociales detectados en las investigaciones basadas en la TF constructivista. Ese entramado de pesos y contrapesos del poder conforman una unidad de análisis indispensable para ser mapeada en sus diferentes dimensiones y propiedades tal como se expondrá en el siguiente apartado.

### **Análisis Situacional: empatía histórica desde las emociones generadas en el cuerpo**

Una vez aclarados los criterios posmodernos de la codificación teórica desde la Teoría Fundamentada de vertiente constructivista, se desarrolla su estructura con base en las fases de la intervención: desde su diagnóstico, la actividad de roles hasta la evaluación final. Es decir, la integración de todos esos momentos cruciales de la investigación con un campo de acción analítico más amplio que son los mapas situacionales. El propósito es identificar los escenarios, dinámicas y contextos en que resulta factible generar la empatía histórica, a través de las emociones generadas en el cuerpo, mediante el uso del cine como recurso didáctico para el análisis audiovisual de las mujeres en la historia.

Por el hecho de compartir las mismas coordenadas de tiempo y espacio en que se genera la investigación, ambos sujetos, investigador y participante, son atravesados también por esos referentes socioculturales que se interiorizan de forma contradictoria y dinámica. Por consiguiente, estos procesos desembocan en un conjunto de experiencias humanas que abarcan múltiples “posibilidades de dibujar líneas en los mapas por las que moverse en el curso de la propia investigación” (Azpiazu, 2014, p. 376).

Conectar las aristas de todas esas realidades múltiples y proporcionarle un cuerpo discursivo lógico que unifique todos los contextos analíticos constituyentes de esa situación, se logra con el apoyo de tres mapas superpuestos que propone la Teoría Constructivista: el primero de ellos llamado situacional, teórico o abstracto, nos remite a las situaciones involucradas, los niveles de mayor ordenamiento que mueven los entornos y los sujetos: los ámbitos históricos, culturales, simbólicos, materiales, humanos y no humanos (Azpiazu, 2014, p. 377).



El segundo mapa, denominado social o el perteneciente a las arenas y/o mundos sociales, realiza la presentación de aquellos actores de la situación analizada, enfatizando esos puntos de quiebre o de inflexión, como las emociones, los acuerdos, los conflictos, etc., de aquellas interrelaciones que coadyuvan en un mejor entendimiento de la realidad que se está observando activamente, es decir, reflexivamente. Siguiendo la estructura del análisis de los lenguajes y significados fijados en el centro, “es importante entender que tanto los grupos sociales como el terreno (arena) de una situación son entendidas por la autora como universos discursivos de producción” (Azpiazu, 2014, p. 377).

Finalmente, el tercer mapa alberga todas las posturas discursivas en juego. Aunque no están articuladas conforme a los grupos y actores sociales presentes, se prioriza en la existencia y amplitud de todos esos significados y discursos lingüísticos que convergen en una cuestión o situación (Azpiazu, 2014, p. 377). Al existir una diversidad de sujetos en el análisis, se nos revela que hay tantas formas en que puede suceder o no esa convergencia entre los discursos con sus individuos, es decir, “una vez señaladas las posiciones discursivas nos permitirá observar cómo se sitúan los grupos o personas clave en las mismas, observando así las líneas de fuga o hermeticidades” (Azpiazu, 2014, p. 377).

La presentación de los resultados se realizará con base en los mapas situacionales, considerando el siguiente orden: actividades de roles y la integración entre el diagnóstico y la evaluación. En primer lugar, se elige esta lógica debido a la complejidad analítica del segundo momento de la aplicación, sirviendo también como introducción de los discursos narrativos que predominan en las respuestas del alumnado, revelando a su vez sus contradicciones, hermetismos y fugas de escape de las interacciones realizadas en esta fase de la intervención.

En segundo lugar, si bien es cierto que el diagnóstico y la evaluación también contribuyen significativamente para fundamentar la empatía histórica desde el mapeo de las emociones generadas en el cuerpo, se decide su unificación en un solo apartado para comprender la importancia de su propio universo analítico. Una vez advertidas las dificultades planteadas en la actividad de roles, se apuesta por el papel de las emociones y de la autoridad docente como fundamentos de la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género para cumplir con la hipótesis de la presente investigación.

### **Actividad de roles**

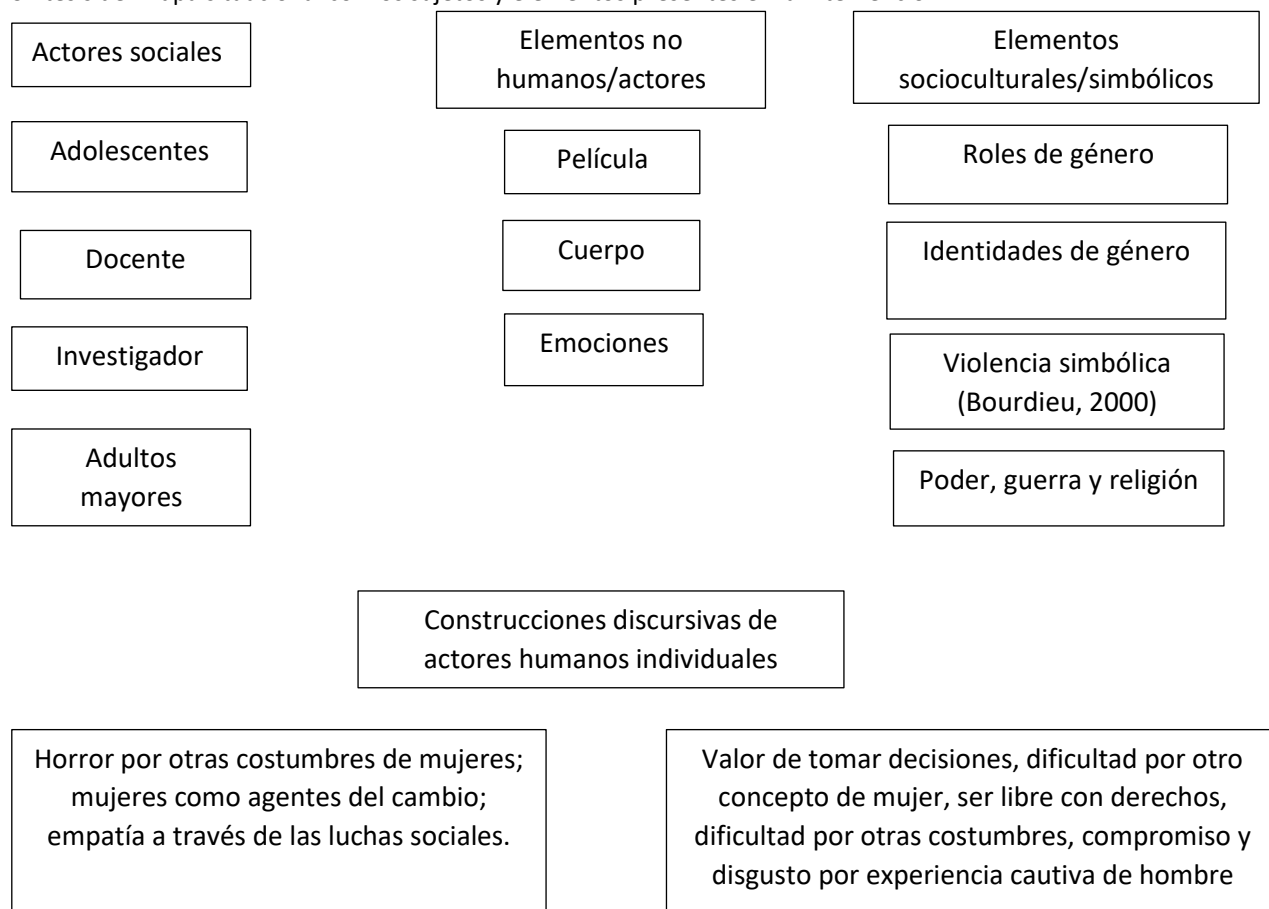
En esta fase de la intervención se acentúa en mayor grado la interacción entre las subjetividades femeninas con las experiencias patriarcales de cautiverio, es decir, la correlación de las emociones generadas en el cuerpo con aquellos horizontes temporales y culturales. Lo anterior se atraviesa en un contexto específico: la condición femenina existente en la guerra de Irán-Irak de los años 80 y el apuntalamiento de una cotidianidad restrictiva para las mujeres, tanto socioafectiva como histórica, en los interiores de aquella conflagración.

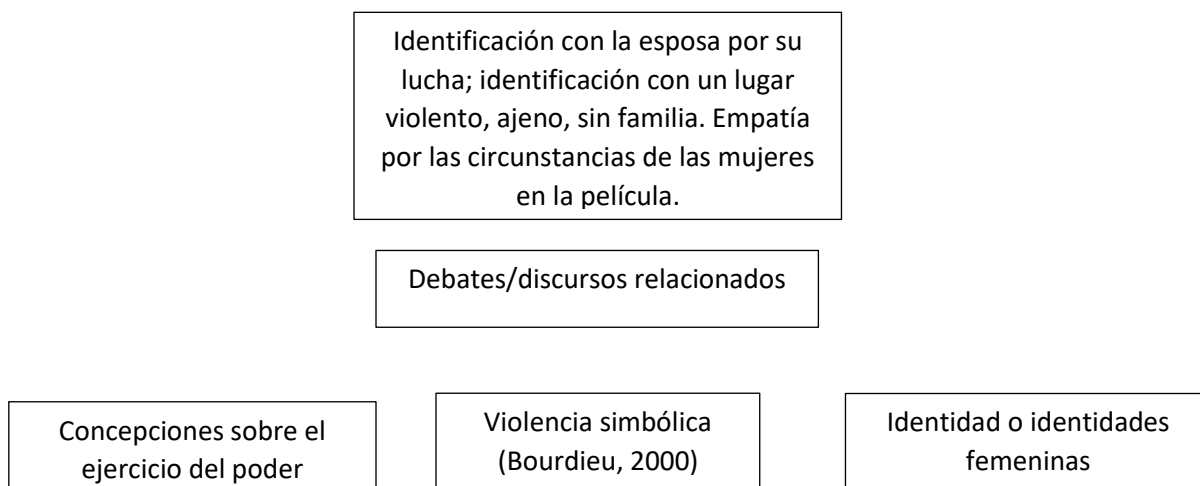
Dentro de la categoría de cautiverio patriarcal de mujeres, se generó un rechazo negativo del grupo hacia las representaciones audiovisuales de la condición femenina en la película *No sin mi hija*. Esto no necesariamente implicó una identificación que permita abonar en procesos de interiorización (subjetividades femeninas) familiares a la empatía histórica, pero sí conectó las aristas existentes entre las emociones desatadas en el cuerpo con los contextos históricos estudiados.

En este apartado se reivindican algunos de los fundamentos del giro posmoderno y el análisis de las narraciones discursivas. Uno de los elementos que permite apropiarse de los procesos de interpretación de la realidad es precisamente el uso del concepto de dispositivo, el engranaje que establece un orden lógico de esas conexiones que se presentan de forma fragmentada y caótica. El dispositivo sirve como filtro, ordenador e integrador de los frentes de análisis de la realidad investigada que permitan triangular sus vínculos de forma orgánica: narraciones discursivas, tecnologías, formas arquitectónicas, instituciones (Ruidíaz, 2022, p. 61).

**Figura 4**

Síntesis del mapa situacional con los sujetos y elementos presentes en la intervención

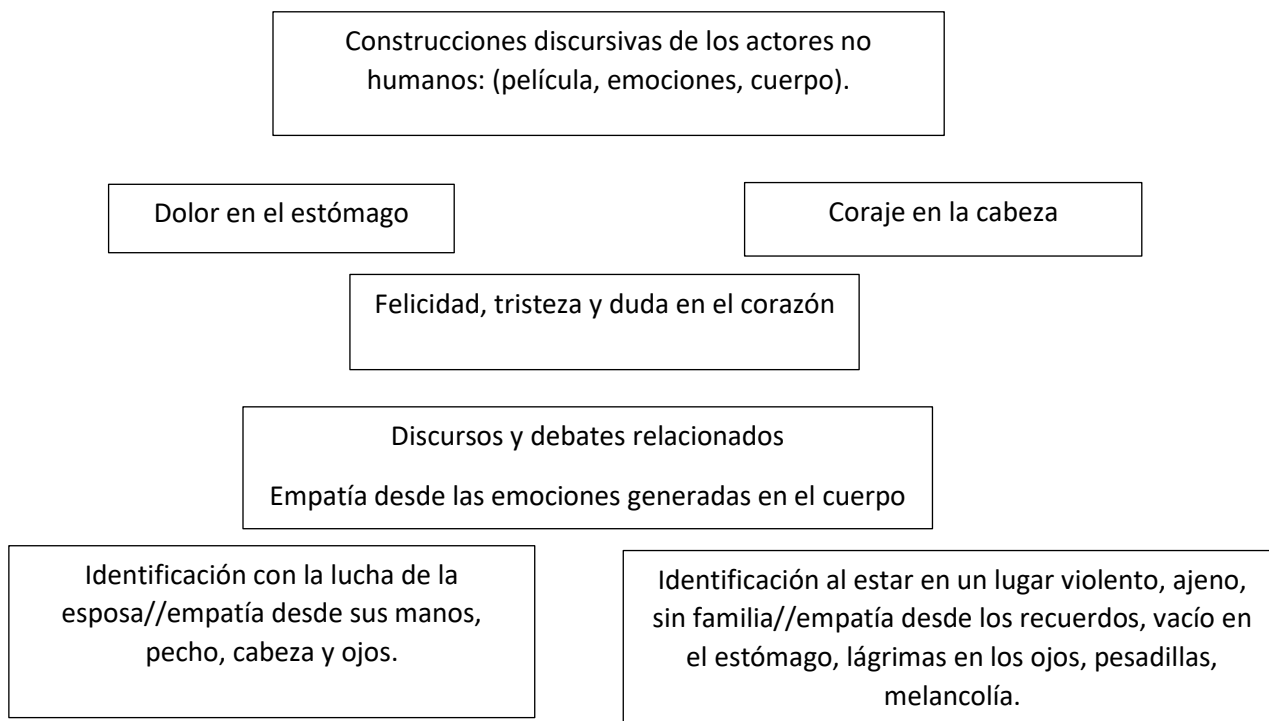




Fuente: elaboración propia

## Figura 5

Mapas de mundos/arenas sociales de la empatía histórica



Fuente: elaboración propia

En esta fase de la investigación estuvieron involucrados varios aspectos de la AS desde la perspectiva de sus elementos no humanos, es decir, aquellos fundamentos teóricos de la filosofía pragmatista y el interaccionismo simbólico para establecer, aún con mayores detalles, “una continuidad que implica que la experiencia del yo está vinculada con las cosas físicas con las que uno tiene relaciones sociales (...) y estos desempeñan un papel central en la constitución y el mantenimiento de las identidades sociales” (Ruidíaz, 2022, p. 62).

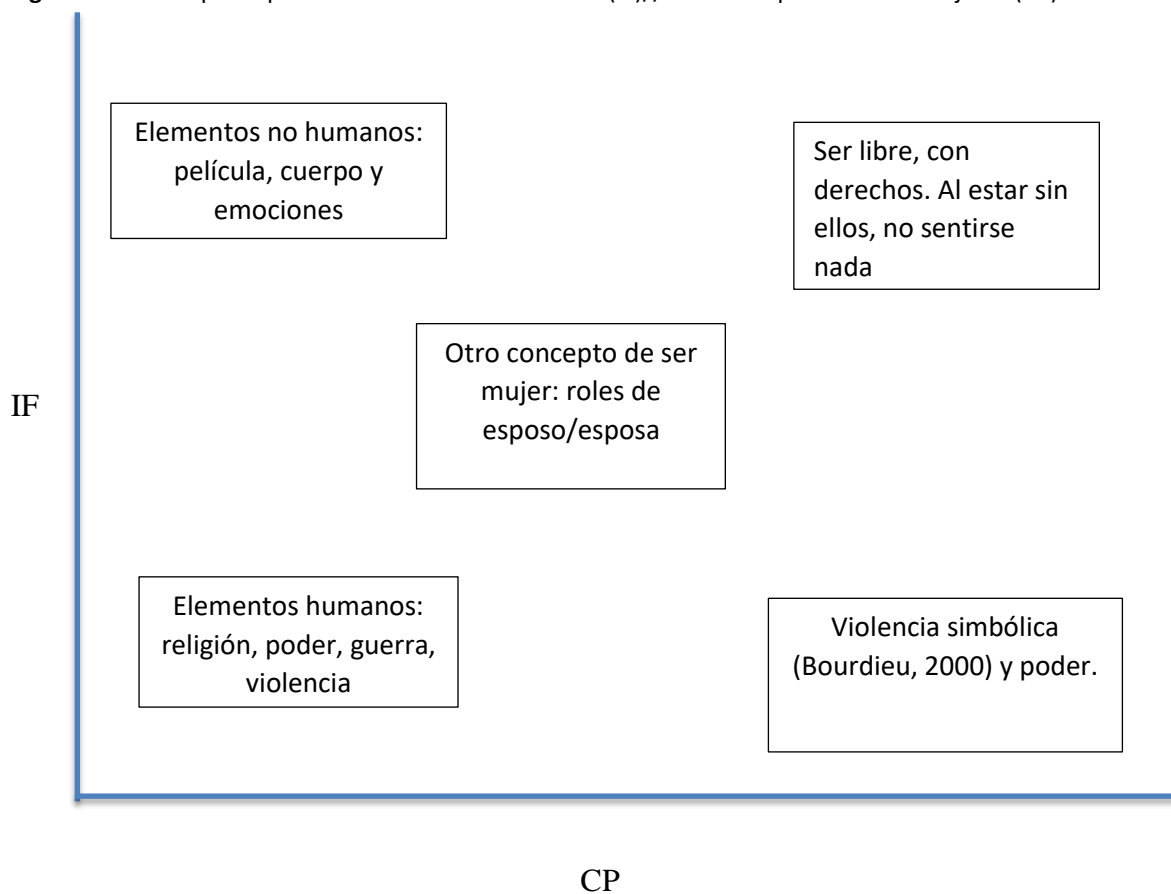
Entre las características no humanas de esta actividad de roles se perfilan la película, el cuerpo y las emociones. Lo anterior, involucrado y abonando en aspectos cruciales propiamente humanos como la religión, el poder, la violencia y el peligro. Finalmente, desembocando lo anterior en las subjetividades del alumnado que han arrojado luz en aspectos centrales como la identidad femenina, el papel como esposo o esposa. En primer lugar, durante esta fase de la aplicación del recurso didáctico, florecieron distintas concepciones sobre el ejercicio del poder, según el rol correspondiente, añadiendo rasgos positivos y negativos de acuerdo con su dinámica de expresión, sea de consenso o coercitiva, atravesada a su vez por los roles de género que se mimetizan y se configuran con los roles de las y los esposos.

Posteriormente, la violencia expresada a través de sus manifestaciones físicas, psicológicas y espirituales, en que todas siguen un único patrón de dominación y ocultamiento de las mujeres en varios frentes constitutivos de análisis: no sólo se agotan en las relaciones familiares que eleva el peligro por su existencia en medio de una guerra, sino que también aumenta los sentimientos de abandono que la religión y la familia han provisto

en tanto experiencias de cautiverios patriarcales, en tiempos de paz para el país, que ya se habían galvanizado e interiorizado en las mujeres.

Finalmente, ligado a este proceso en que se vive y se le da un significado a esa vivencia del cautiverio patriarcal de mujeres, también se abona en la reconfiguración de las subjetividades desde esos puntos de inflexión o momentos transgresores, como la identidad femenina, en que se van borrando las características cautivas de esas experiencias límites para abrirle paso al cuestionamiento de esos roles e interacciones desde el punto de vista de las estudiantes.

**Figura 6** Mapa de posición 1: identidad femenina (IF)//cautiverio patriarcal de mujeres (CP)

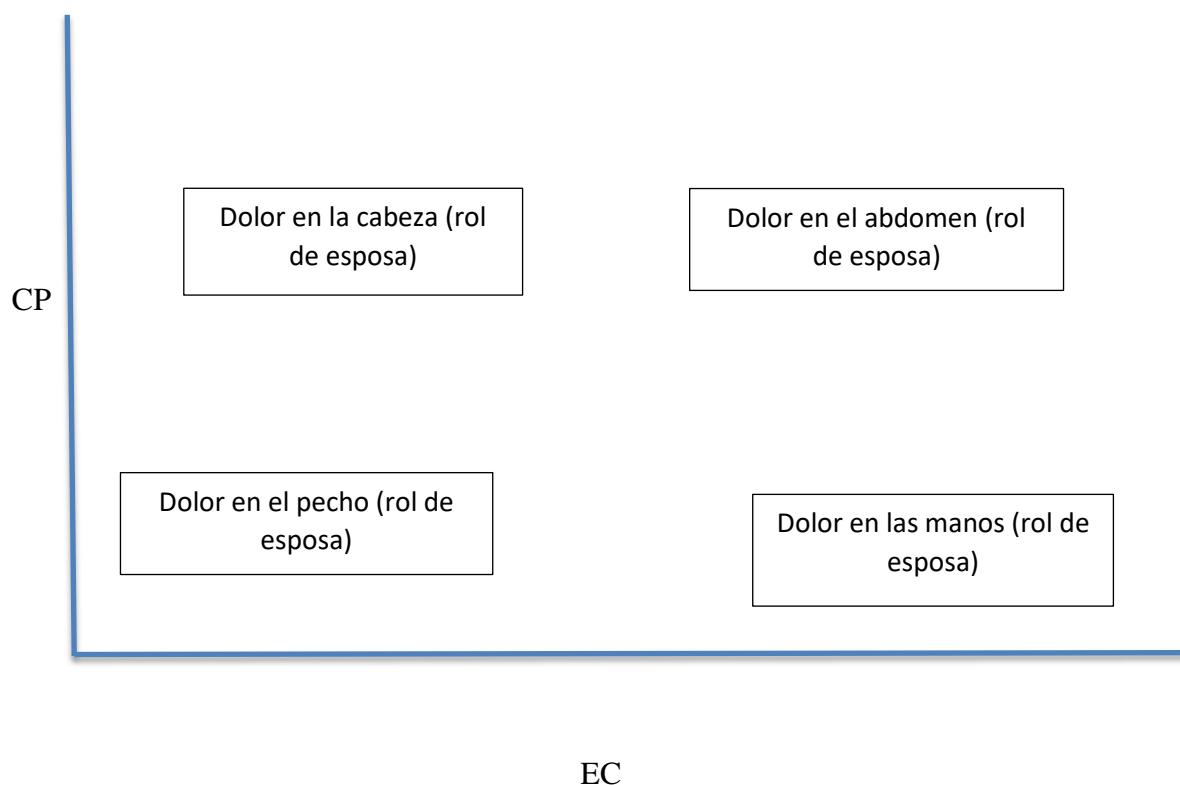


Fuente: elaboración propia

En los cinco equipos formados en esta segunda fase de la investigación, se abordaron simultáneamente las concepciones de poder y emociones generadas por los estudiantes en su interpretación tanto de esposos como esposas, incluyendo en estas encrucijadas la existencia de una esposa mediadora. Principalmente las segundas manifestaron una mayor cobertura analítica de respuestas corporales ante estos dos procesos complementarios de poder y reacciones físicas: dolores en la cabeza, pecho, manos y abdomen.

**Figura 7**

Mapa de posición 2: concepciones de poder (CP)//emociones generadas en el cuerpo (EC)



Fuente: elaboración propia

Si bien es cierto que todas estas expresiones fisiológicas constituyen la categoría de cautiverio patriarcal de las mujeres como fuente generadora de estas experiencias, ya

hemos visto que el cerebro utiliza el mundo como modelo para pluralizar los escenarios en que se construyen las emociones en toda su gama de propiedades. Desde esta perspectiva constructivista, recordemos el argumento para situar la homeostasis como fuente biológica primordial de nuestra conciencia sobre los cambios físicos en nuestro cuerpo, proveernos de experiencias de mayor significado y vitalidad, como la empatía histórica, en tanto ese sentimiento “nos permite elegir. Nos da una oportunidad. A veces no prestamos atención y no tomamos la decisión correcta, pero tenemos la posibilidad (Damasio, 2018, párr. 9).

Ahora bien, las interacciones de estos grupos en la clase nos permiten visualizar esos primeros mapeos emocionales en el cuerpo, surgidas en situaciones límites como el cautiverio patriarcal para las mujeres, donde las coordenadas históricas y socioculturales resultan evidentes: la familia, la política religiosa del islam estipulada por el Corán, éste último que en la práctica se traduce en un sometimiento simbólico de la condición femenina a través del uso forzado del Hiyab. Todos estos acontecimientos están respaldados en el contexto histórico del conflicto de Irán e Irak de 1980, representada en *No sin mi hija* (1991).

Operando lo anterior dentro de contextos o procesos históricos de mayor envergadura que se van integrando a los saberes y sentires de las mujeres, como la guerra y la migración forzada, coadyuva en las primeras disertaciones y tomas de acciones de las víctimas en situaciones adversas “me sentí con valor, de poder tomar decisiones, de correr riesgos.”

Al mismo tiempo, en que se juega su existencia con todos sus peligros, se fragmenta y plasma su identidad en tanto mujer contestataria, desgranándose ese prisma de las subjetividades femeninas que, en un inicio, funciona como soporte moral hasta devenir



en una plataforma de mayor profundidad, provista de rasgos de denuncia y protesta de esos órdenes culturales establecidos que alimentan esa situación “muy difícil porque se tiene otro concepto ser mujer.”

Simultáneamente a estos procesos de introspección en que maduran esos saberes y sentires, se esbozan tanto perspectivas culturales como dilemas existenciales en que las mujeres destacan como dueñas potenciales de sus vidas al reafirmarse como “ser libre, sobre todo tener derechos, y al estar sin ellos, es sentirse nada”.

Posicionando a aquellas en el centro de supuestos paradigmas civilizatorios deseables, desde el ejercicio de un poder alternativo femenino, también se amplían y se abstraen los límites socioafectivos entre investigador e investigado para desembocar en la premisa de que es posible “interpretar sus emociones (...) influenciar, aunque sea por un bien, el motivo por el que lo hace.”

Ahora bien, centrándonos en la última categoría de relevancia para la presente investigación, que es la experiencia de cautiverio patriarcal de hombres, los participantes asumieron el rol dominante del hombre y otros el de la mujer sumisa. Lo anterior se llevó a cabo con el fin de lograr una comparación cualitativa de ambos sexos, respecto a las concepciones de poder, y promover la emergencia de las subjetividades masculinas a través del intercambio de los roles y las experiencias individuales llevadas a cabo.

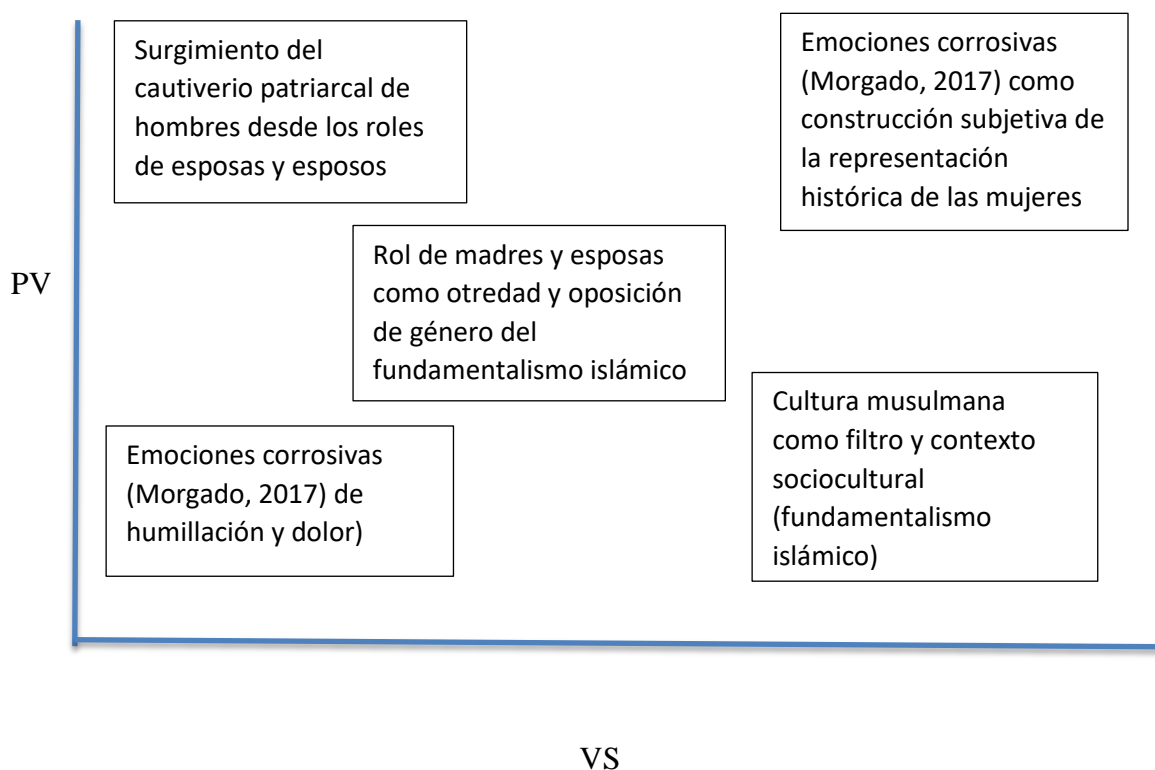
Mientras que ellos en su papel de hombres dominantes expresaron desde impotencia hasta comodidad; en cambio, en su rol de mujeres manifestaron bloqueo para expresar sus emociones. En contraste, al representar a ese agente dominante, las

participantes manifestaron impotencia, pero también comodidad; al asumir su respectivo sexo, expresaron desde humillación e inutilidad hasta valentía acompañada de coraje.

Los elementos humanos de mayor peso sin duda fueron la violencia y el poder, conceptos mutuamente dependientes, de gran relevancia conforme los participantes expresaron las contradicciones de su ejercicio para reproducir la experiencia de este cautiverio patriarcal de hombres, pues “fue difícil porque yo no estoy acostumbrado a esas creencias.”

**Figura 8**

Mapa de posición 3: poder-violencia (PV) simbólica (VS)



Fuente: elaboración propia

En esta fase de la aplicación destacó el papel de la violencia para reproducir ese cautiverio patriarcal, como el último recurso al detectarse una fractura de esta experiencia cautiva para ambos sexos. Desde las emociones negativas de las mujeres cautivas hasta las concepciones de aquellas como agentes del cambio, coadyuvan en la emergencia de medidas violentas para perpetuar esa condición sumisa.

En ese sentido, la violencia simbólica de Bourdieu (2000) resulta un concepto pertinente para contextualizar la información proporcionada por los entrevistados. En la medida en que cobra relevancia el peso de la familia, la educación y la religión como tipos de cautiverio, éstos explotan en gritos y amenazas, mentiras y negociaciones, hasta romper los límites de esa violencia simbólica que deriva en la posibilidad de un peligro mayor que consagra toda esta trayectoria tortuosa: la muerte.

Estas maniobras de control, en tanto violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que se sirve del consenso y coerción entre dominadores y dominados, constituyen acontecimientos relevantes para los entrevistados. En suma, el cautiverio patriarcal de mujeres es la expresión de la jerarquización de los sexos que se construye gradualmente. Toma nuevas formas a partir de los tipos de cautiverio que reproducen la violencia simbólica de mujeres. No obstante, también se identifica al hombre cautivo, cuestionando su identidad, su subjetividad, en la medida en que ejerce la opresión genérica, desprendiéndose tanto sus connotaciones negativas como positivas.

Por consiguiente, las aseveraciones anteriores conforman las subjetividades masculinas que sirven como esos dispositivos foucaultianos de poder que van ligados a aquellos referentes y discursos culturales en que se desenvuelven los estudiantes. De forma más plástica para la comprensión de las y los lectores, puede entenderse lo anterior como

una especie de contrato socioafectivo de las relaciones entre ambos sexos, definidos sus elementos de coerción y de consenso, en que el cautiverio patriarcal de hombres se define escuetamente, en palabras de uno de nuestros participantes, como “comprometido y nada a gusto. Sin embargo, fue fácil desde el papel, pero al indagar en las emociones es más difícil.”

Como se ha demostrado, el cautiverio patriarcal de mujeres resulta ser el principal contexto generador de las distintas narraciones discursivas y sus lenguajes, que encuentran un respaldo simbólico de expresión en aquellos elementos no humanos característicos de una situación de dominación para las mujeres.

Si bien es cierto que en estas interacciones de los entrevistados también emergieron resquicios de concepciones relacionadas al sufrimiento, y su papel para reafirmar la predestinación del matrimonio y la maternidad desde el punto de vista femenino, el aspecto crucial de sus aportaciones gira alrededor de esas esferas del poder y la violencia.

Siguiendo este marco general del desarrollo histórico, aquellas expectativas y roles son el resultado de la interacción cotidiana de hombres y mujeres. Esta relación primaria, al involucrarse dentro de un proceso de reordenamiento sociocultural del género, adquiere un mayor nivel de complejidad. Por lo tanto, el fenómeno anterior adquiere un carácter institucionalizador de esos ámbitos interpersonales desarrollados entre hombres y mujeres, es decir, se establecen vivencias personales femeninas como tipos de cautiverios que se ramifican a partir de esos elementos humanos igualmente importantes: la violencia y el poder.

Lo anterior no impide que el investigador deje de reconocer esos puntos de quiebre, de los discursos establecidos, con base en las emociones desatadas en determinados momentos críticos de la experiencia cautiva. Dichas emociones, en el desarrollo de esta actividad de los roles, sirven como una suerte de botón de pánico para advertir sobre la importancia de reconocer esas válvulas de escape que tienen la posibilidad de conducir o decodificar nuevas secuencias de cambio, en lugar de las conocidas redes y dinámicas de perpetuación del poder patriarcal masculino, tanto para influir en la construcción de nuevas subjetividades genéricas como el curso de las narraciones discursivas suscitadas desde la experiencia cautiva. Esto permite converger en experiencias educativas concretas que apoyan a la didáctica de la historia para el cumplimiento de objetivos determinados en esta área.

En este momento especial de la investigación, que rompe temporalmente la distancia impuesta entre observador y observado, se reafirma una vez más la emoción como plataforma indispensable para direccionar los hilos conductores de las subjetividades en los estudiantes. Desde la perspectiva del investigador, esto se traduce en la materialización de la empatía histórica como objetivo didáctico, integrado plenamente a los procesos de investigación y educación de nuestra disciplina.

En ese sentido, como una forma de reivindicar el papel del maestro y la funcionalidad de las emociones para la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género, resulta necesario empezar esta retribución con las respuestas arrojadas por el profesor de estas clases que permitió concluir la aplicación del recurso didáctico con el mayor de los éxitos posibles.

En cuanto a la pregunta sobre la identificación de la visión de las mujeres en *No sin mi hija* (1991), “la cultura musulmana, al igual que su religión, es diferente a la nuestra, es cuestión de cosmovisión. Es difícil juzgar a culturas, tradiciones y conductas diferentes a las nuestras. Ya lo comenté anteriormente, es cuestión de cosmovisión, sí, pero no nos haría mal.” Esto queda asentado como una advertencia, precisamente en los estereotipos y los prejuicios que operan como filtro de esa civilización que tanto se ha visto tergiversada desde los hechos acontecidos en el World Trade Center y, desde la perspectiva de nuestro país, desde el levantamiento zapatista de 1994 donde la seguridad nacional funciona como el principal acceso de conocimiento de esa otredad musulmana.

Es en este punto de la intervención que se perfila brevemente el papel del docente para poner en jaque aquellas representaciones sociales del fundamentalismo islámico, especialmente aquellos escenarios que han profundizado la experiencia de la violencia de género en las participantes. Ahora bien, de acuerdo con Ursini (2012), la construcción de ese “sentido común” se apoya en dos elementos: el anclaje, que es el significado que se construye alrededor de un objeto de conocimiento desde ese capital de creencias y valores; y la objetivación, que es la vinculación de dicho objeto de conocimiento con otros semejantes que construyen una visión general del mundo circunscrito.

Traduciendo estos planteamientos en la presente investigación, el docente aprehende la emoción como punto de anclaje de ese “sentido común” previamente construido sobre la condición de las mujeres en el islam. Esas emociones límite que han predominado en el discurso de las participantes (dolor, humillación), específicamente sobre el rol que ellas representan (madres y esposas) en el devenir de una sociedad iraní

amenazada por la guerra, se postulan como esas otredades en su interior que van perdiendo su propia identidad genérica. Los roles y los papeles culturales de las participantes, que contribuyeron a matizar la representación histórica de las madres y esposas en *No sin mi hija* (1991), funcionan como oposición de esa objetivación islámica que pretende homogeneizar la cuestión femenina en cautiverio patriarcal de mujeres, encarnada esa experiencia a través de la religión, la educación y la familia.

Como se ha visto, esas emociones límite se elevan como construcciones complejas de ese mundo que nos rodea, enfatizando el papel del individuo que le otorga un significado concreto “de acuerdo con las necesidades individuales, y lo que significa en el contexto y en el momento en que te encuentras” (Ostrosky, 2021). Definiendo lo anterior con base en esta actividad de roles, las emociones como respuestas físicas del organismo adquieren una nueva personalidad conceptual para comprenderse como construcciones subjetivas de la representación histórica de las mujeres en la Guerra de Irán e Irak de 1980.

Ese acervo de emociones desgarradoras que ha surgido de la actividad de roles, por más doloroso que resulte su abordaje, también se supera su experiencia cautiva para crear expectativas y necesidades nuevas que responden a la emergencia de un marco de derechos humanos para definir la condición de las mujeres en contextos temporales y espaciales calamitosos.

Con base en este horizonte temporal y espacial, identificados tanto en las palabras de nuestros estudiantes como en el entramado de la violencia simbólica de Bourdieu (2000), derivan en situaciones límites que reafirman la importancia de los distintos entornos para influir en los sujetos. Asimismo, retribuye a los individuos desde su propia arquitectura de emociones, convirtiendo esas reacciones iniciales en respuestas de

mayor alcance teórico para los análisis cualitativos de la Teoría Fundamentada Constructivista.

Por consiguiente, el papel de las emociones como hilos conductores de todas estas interacciones devenidas en lenguajes y discursos narrativos, que a su vez se comprenden como filtros o coyunturas simbólicas entre los entornos y los sujetos, ilumina esos pasajes intrincados en que es posible replantear la dirección que puede tomar la hipótesis de este trabajo para su cumplimiento. Aun cuando en esta fase de la aplicación del recurso didáctico estuvo ausente su aporte para la investigación, el fantasma de la empatía histórica deja las puertas abiertas para retomar su análisis situacional en el diagnóstico y la evaluación.

## **Hacia el mapa situacional de la empatía histórica**

### **Diagnóstico y evaluación**

Este apartado es de especial interés para la presente investigación, pues estuvo motivada por la búsqueda de estrategias o contingencias proporcionadas por nuestros datos para la identificación de la empatía histórica. De ese modo, se establecen sus puntos de llegada relevantes para puntualizar la triangulación entre emoción, cognición y cuerpo que deriven en experiencias educativas imprescindibles para el cumplimiento de la hipótesis.

Aun antes de proyectarse la propuesta audiovisual en el aula, el diagnóstico resultó revelador sobre las configuraciones simbólicas que se establecen entre el cine y el espectador. Con base en los planteamientos del cine como tecnología de género (De Lauretis, 2000) las espectadoras manifestaron una identificación de las representaciones



femeninas con sus experiencias vitales. Aun desde la pantalla grande predominante por un discurso androcéntrico para retratar formas de ser y estar en este mundo; ya sea para nombrar, transgredir o interiorizar el cautiverio patriarcal de mujeres, sus subjetividades jugaron un papel imprescindible para la emergencia de esta categoría analítica.

Con base en las preguntas sugeridas por Adele Clarke (¿Quién y qué hay en esta situación? ¿Quién y qué más puede ser importante en esta situación? ¿Qué otros elementos pueden hacer una diferencia en esta situación?), podemos reivindicar la heterogeneidad del grupo en que se intervino: por un lado, la mayoría está conformada por mujeres del nivel de semiescolarizado, sin superar el rango de edad de los 19 años, y por otro lado la presencia de tres adultos de aproximadamente 50 años.

Tanto en el diagnóstico como en la actividad de roles, el segundo grupo de edad contribuyó a conceptualizar las dimensiones y propiedades de la categoría de cautiverio patriarcal de mujeres, al nombrar situaciones de violencia experimentadas en relaciones de pareja del pasado. También se presentaron estos mismos elementos afectivos en el grupo más joven al comparar sus experiencias de pareja con referentes históricos de mujeres representadas en el cine, como Frida Kahlo “en el momento que vi la película atravesaba por una etapa similar a la de Frida, pues tenía un Diego como novio.”

De esta manera empiezan a perfilarse algunos aspectos básicos pero cruciales para esbozar el mapeo de los elementos emocionales de la empatía histórica: la edad, las experiencias violentas de las mujeres en relaciones de pareja, los procesos de interiorización de dichas experiencias (las subjetividades femeninas) a los que se añaden, como valor agregado para este trabajo, coordenadas de tiempo y espacio que evidencian la

situación actual de las mujeres en tanto cautiverio patriarcal, como Frida Khalo, cuya historia representada en el cine es evocada por algunas de las estudiantes.

De acuerdo con Marcela Lagarde (2015) aquellas subjetividades estructuran las diversas maneras en que las mujeres sienten, racionalizan e intervienen en la transformación de la realidad circundante, es decir, la realización de su ser social de acuerdo con el contexto histórico que marcan los procesos de construcción genéricas correspondientes al sexo. Esta idea se refuerza en el apartado anterior al respetar el fundamento de las emociones entre investigador y participante, que nos permite interiorizar en sus saberes y sentires, converger en su interpretación (su mapeo corporal) para la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la empatía histórica.

La triangulación de esos saberes se fundamenta en la convergencia de aquellas respuestas como producto de su diálogo simbólico establecido con la pantalla grande debido a que “el cine es, a la vez, un aparato material y una actividad significativa que implica y constituye al sujeto, pero que no lo agota” (De Lauretis, 1992, p. 29). De esta manera, enfatiza ese lugar y esa condición femenina histórica a través del doble filtro del lenguaje audiovisual y el contexto sociocultural en que son retratadas las mujeres.

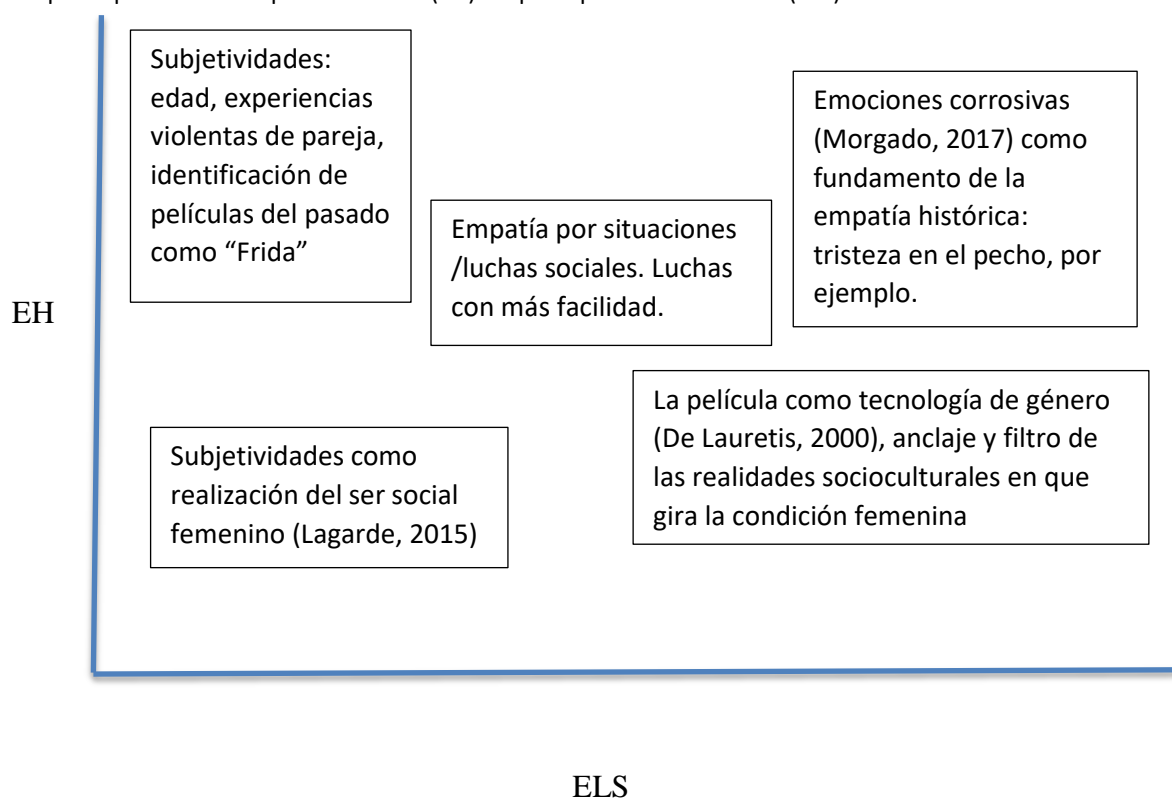
Desde la perspectiva del giro y el análisis posmoderno, queda clara la función del discurso audiovisual como dispositivo integrador y decodificador de esos contextos circunscritos al recurso didáctico y, en última instancia, al estudiante como sujeto del entorno investigado.

Continuando en este sendero luminoso del análisis cualitativo, también emergen perspectivas de transformación de las realidades sociales gracias a las mujeres como

agentes del cambio a través de la lucha. Estas experiencias positivas van acompañadas de sentimientos que contribuyen a reafirmar esas subjetividades femeninas desde la “empatía por las situaciones/luchas sociales” y de la unidad para “luchar con más facilidad”.

**Figura 9**

Mapa de posición 4: empatía histórica (EH)-empatía por luchas sociales (ELS)



Fuente: elaboración propia

Estos comentarios que emergen durante la fase del diagnóstico resultan fundamentales al confirmar dos procesos paralelos que han acompañado a las mujeres en su desafío permanente contra esa historia patriarcal: el desmontaje teórico de sus saberes androcéntricos y su consumación práctica a través de la organización masiva de alianzas feministas. Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la historia con perspectiva de género, lo anterior implica triangular las investigaciones interdisciplinarias de la empatía histórica, la historia de las mujeres y el cine como recurso didáctico de nuestra disciplina.

La importancia de estas líneas radica en que se trata de la expresión de nuestra estudiante que retribuye la importancia de los contextos culturales y temporales que la atraviesan. Asimismo, es reivindicada su subjetividad femenina a través de la empatía generada a partir de un proceso histórico que se eleva como causa y coloca a las mujeres como protagonistas. Gracias a este precioso comentario de nuestra estudiante, que sin duda dignifica los saberes y sentires de las mujeres, es posible vislumbrar la empatía histórica a través de sus contextos culturales y conectándose con sus expresiones más básicas, pero con semejante valor para la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género: las emociones generadas en el cuerpo.

En el diagnóstico surgieron los supuestos analíticos que ahora se estructuran en los fenómenos predominantes de los datos: cautiverio patriarcal de mujeres, mujeres como agentes del cambio, respuestas emocionales generadas en el cuerpo y cautiverio patriarcal de hombres. En esta primera fase, las emociones generadas en el cautiverio resultan relevantes al etiquetar su emergencia desde su mapeo corporal como piedra angular de la empatía histórica.

Para empezar con la representación de la empatía histórica desde el Análisis Situacional, se retoman brevemente las bases de esta investigación que nos han permitido mapearla en su forma más básica pero que también nos proporciona toda su complejidad: las emociones generadas en el cuerpo desde el enfoque de las neurociencias.

Es innegable que las estructuras biológicas junto con sus procesos fisiológicos de nuestra especie constituyen la arquitectura orgánica por excelencia, la que nos ha permitido consumir el gran salto adelante de ese imperio de nuestra supervivencia hasta alcanzar el reino de la creatividad. El gran trampolín de esa compleja transición está atravesado por esa creación específicamente humana que, a su vez, contribuye a humanizar esa dinámica entre esos rasgos biológicos y fisiológicos con dicha creación: la cultura.

Desde la perspectiva de las neurociencias, humanizar ese binomio de las respuestas fisiológicas con nuestros cuerpos significa reivindicar el enorme papel de los sentimientos en la medida que “tenemos la capacidad de sentir y razonar, pero sin la capacidad de sentir no sería posible la cultura; es la combinación de ambos lo que la origina” (Damasio, 2018, párr.6).

Abrazando el concepto de homeostasis como un referente simbólico en constante metamorfosis, nos permite visualizar las interacciones llevadas a cabo para comprender todas las coordenadas posibles para rastrear y contextualizar la empatía histórica, en función de su arquitectura cerebral para inspirar ese mundo de motivaciones, “un retorno al equilibrio y a la posibilidad de supervivencia” (Damasio, 2018, párr. 9).

En otras palabras, las investigaciones en neurociencias nos ayudan a triangular las emociones en su devenir social como cultura humana que, a su vez, funciona como

soporte material y simbólico en que se proyectan la variedad de respuestas físicas en los sentimientos como parte de las operaciones mentales que constituyen nuestra conciencia.

Los puntos anteriores visibilizan algunos de los hilos conductores de la empatía histórica que surgieron como tercera categoría de mayor relevancia en la intervención: las respuestas emocionales del cuerpo. Dichas expresiones son resultado de una experiencia particular de la condición de las participantes en que las relaciones de poder limitan sus acciones: el cautiverio patriarcal de mujeres. Este último emerge como la categoría de mayor peso analítico de toda la investigación y, en ese sentido, se esboza el primer mapa situacional conformado entre las emociones mapeadas en el cuerpo y la experiencia cautiva que las circunscribe.

Desde la aparición de sentimientos negativos asociados al dolor del estómago hasta sensaciones positivas como la felicidad en el corazón, arrojan los primeros mapas embrionarios de esas intersecciones entre las emociones que nos permiten identificar procesos y elementos propios de la empatía, incluso si está atravesada su manifestación por la irrupción de respuestas físicas límite.

Durante las primeras dos etapas de la investigación, se constató la diversidad de emociones inherentes al ser humano pero limitadas en sus formas de expresión en función del sexo. En el caso de las mujeres, las respuestas emocionales del cuerpo abarcan la tristeza, impotencia, humillación, valentía, coraje y enojo en pecho, manos, brazos, estómago, cabeza y en la sangre respectivamente. En el caso de hombres destacaron la impotencia, desesperación, comodidad y dolor en cabeza, pecho y estómago de forma consecuente.

Las películas mencionadas en el diagnóstico que se han incorporado a la experiencia pasada de las y los estudiantes, son el primer referente para reflexionar sobre la transición de la emoción al sentimiento y su mapeo corporal. Ésta última se remite a la conciencia de aquellos cambios físicos experimentados para traducirse en sentimientos que coadyuven a la generación de empatía histórica.

Reafirmar el vínculo de las emociones en el cuerpo con la empatía histórica, implica evocar la dimensión biológica de nuestro organismo para vislumbrar sus funciones culturales, es decir, las emociones y los órganos del cuerpo que juegan un papel fundamental para promover los procesos empáticos con el otro hasta devenir en dimensiones sociales de mayor envergadura analítica.

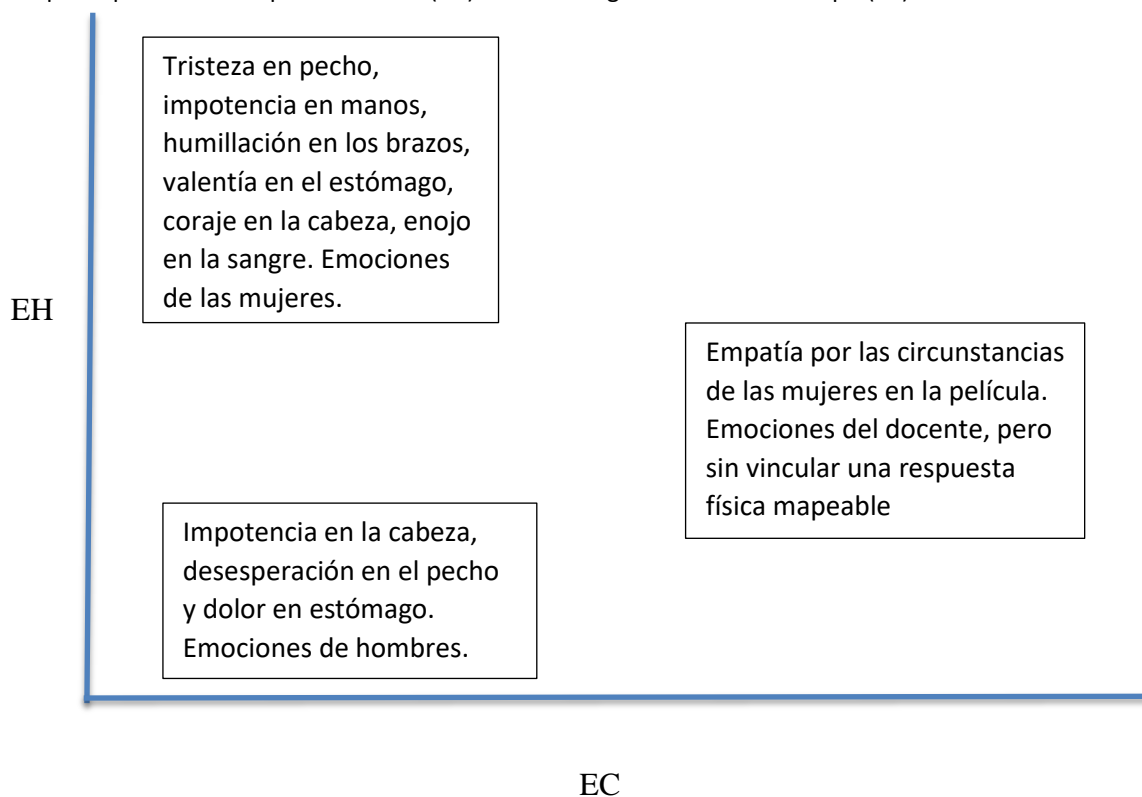
Lo anterior implica la identificación de los circuitos y fenómenos neuronales distribuidos por el organismo, como el sistema interoceptivo y la homeostasis, que permitan regular el estado interno del cuerpo a favor de la empatía histórica. No obstante, para mapear el entramado de respuestas corporales desde el Análisis Situacional, se impone la necesidad de superar ese umbral fisiológico de la empatía primitiva tan característica de nuestros primeros ancestros.

En la presente investigación se logra desarrollar este fundamento de la empatía histórica en la medida en que los participantes relacionan sus subjetividades con el contexto sociocultural. En la fase de evaluación, se interpelan sus identidades genéricas con la representación histórica de esas instituciones reales que, lejos de reducir al alumnado a un simple espectador, lo reafirma como sujeto social de estos procesos históricos que la pantalla grande transmite desde su propio lenguaje cinematográfico.

Al cuestionar sobre una probable identificación de las mujeres, específicamente de su representación histórica en *No sin mi hija* (1991), una de nuestras estudiantes contestó que sí encontró cierta identificación “con la esposa por su lucha y en el hecho de tener que esperar el tiempo que sea para poder salir, sin correr peligro con su hija.”

**Figura 10**

Mapa de posición 6: empatía histórica (EH)-emociones generadas en el cuerpo (EC)



Fuente: elaboración propia



Vinculado a esta verbalización de la empatía de las mujeres en su doble faceta como luchadora y víctima de sus contextos socioculturales, también se somatiza esa relación a través de este mapeo corporal en que se experimentó la empatía desde “mis manos, pecho, cabeza y ojos.” Además de reafirmar las bases biológicas, esto también reivindica el sustento de las emociones para el uso del cine como recurso didáctico de nuestra disciplina no sólo para estimular sino también rastrear y ampliar los inicios de esa empatía histórica generada desde la perspectiva del alumnado.

A pesar de la crudeza de *No sin mi hija* (1991), padecida por todos los presentes de la intervención, otra de nuestras estudiantes también conmovió y transgredió positivamente la trayectoria planteada hasta ese momento sobre las emociones generadas en el cuerpo como fundamento de la empatía histórica. Lo que en la fase de la actividad de roles parecía extraviado, nuevamente fue logrado de forma inesperada en medio de las adversidades evocadas por esta propuesta audiovisual.

Sobre la misma pregunta relacionada a la visión de las mujeres en la película, se logra una respuesta amplia y detallada en que nuestra estudiante aportó una mayor solidez analítica para la evaluación, pues “sí, totalmente me identifiqué al estar en un lugar ajeno, sin familia, y un ambiente violento, al tener que salvar dos de mis hijos, y no tener el recurso económico para sacarlos de ese lugar. Tener que decidir a quién dejar, y a quién salvar, fue muy doloroso, no hay palabras para describir el dolor, la impotencia, el odio hacia las personas que nos pusieron o me colocaron en esa situación. Es partirse en dos, dolor, mucho dolor que después se convierte en cicatrices.”

En este triste cuadro de la condición humana de las mujeres dentro de relaciones sociales patriarcales, que rompe otra vez la fría distancia impuesta entre investigador,

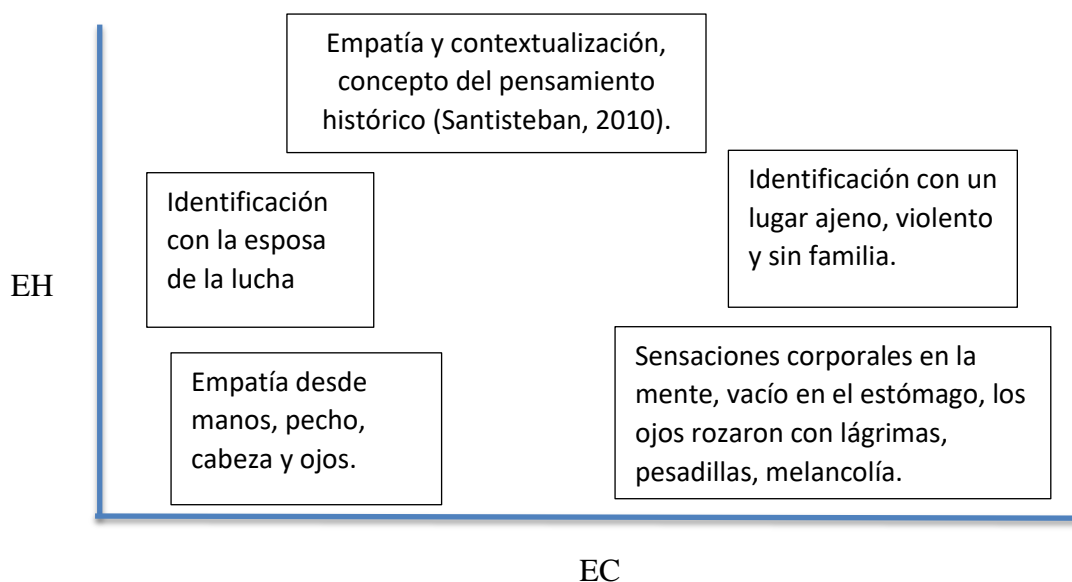
participante y el lector que ha llegado hasta estas líneas, podemos apreciar nuevamente esos frentes de acción que conforman los cautiverios patriarcales del ser femenino desde la representación histórica en la película: los dilemas de alto riesgo planteados por una maternidad negada por la violencia y el factor económico que, última instancia, resulta decisivo para visibilizar e impulsar las estrategias domésticas y las respuestas emocionales de las mujeres cautivas.

En el transcurso de esta parafernalia sufrida por sus víctimas, la cúspide de esas subjetividades alcanzó lo opuesto de todas esas experiencias vitales posibles, reduciéndose a una condición existencial femenina destruida pero no derrotada. Esto se consigue gracias a que nuestra participante también dibuja nuevos horizontes de acción que descansan en esas posibilidades de superación para las mujeres que, si bien no fueron concretadas en ese plano de la realidad, ese mapa interactivo de emociones desgarradoras logra consumir, pues también “experimenté sensaciones corporales en la mente porque unieron recuerdos, hubo un vacío en el estómago, los ojos se rozaron con lágrimas, me provocaron pesadillas, y me pusieron en estado melancólico, porque pienso que, si hubiese tomado otras decisiones, no tuviera las consecuencias que surgieron.”

Lo anterior contribuye significativamente a mejorar la propuesta de un mapa situacional para comprender la empatía histórica desde esos referentes emocionales, insertos en una dinámica mucho más activa de sus interacciones, transgresiones y continuidades que arroja el análisis de esa cruenta realidad investigada.

**Figura 11**

Mapa de posición 6: empatía histórica (EH)-emociones desde el cuerpo (EC)



Fuente: elaboración propia

En la fase de evaluación se reveló la existencia de un patrón emocional como fundamento para sostener los roles y las identidades pertenecientes al cautiverio patriarcal de las mujeres. Las participantes identificaron múltiples respuestas fisiológicas que perjudicaban su salud física y mental, pero a su vez sirvieron para la reproducción de esas prácticas discursivas del poder masculino, solapada a través de la figura de la esposa mediadora o sumisa, que promovieron el cuestionamiento de esas experiencias cautivas ante el encuentro con su primer difícil: escapar o morir. Por otro lado, la cruzada emocional de los hombres desembocó en la problematización de un área crucial de las relaciones entre los sexos: las definiciones del poder del hombre.

Al mapear aquellos cambios fisiológicos obtenemos interesantes modelos corporales de acuerdo con el sexo. Por un lado, de los hombres se obtuvo un mapeo lineal

de las respuestas emocionales del cuerpo. De arriba a abajo, la cabeza, el pecho y el estómago, asociados a la impotencia, la desesperación y la comodidad respectivamente, muestran un patrón vertical. En el caso de las mujeres, se ha evidenciado la complejidad del proceso emocional que se desprende de su experiencia cautiva. Está asociado a un mapeo corporal del torso que abarca no sólo su representación vertical de cabeza, pecho y estómago, sino que también se ramifica hacia los brazos y las manos.

Esos mapeos de las emociones resultan fundamentales al comprenderse también como parte de un entramado conceptual que ya no sólo depende de la existencia de un marco temporal esencial para el desarrollo de la empatía histórica, sino que también coloca en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumno. Éste último, como sujeto activo de su formación disciplinar, se sirve de un acervo de conceptos o situaciones de análisis que surgen en la clase (empatía, contextualización), pertenecientes a modelos conceptuales del pensamiento histórico que facilitan su interpretación y comprensión de la historia; lo anterior con el fin de que el pensamiento histórico se coloque al servicio de una ciudadanía democrática (Santisteban, 2010, p. 35).

Una vez establecidos aquellos mapas de las emociones del cuerpo, provistos esos modelos conceptuales del pensamiento histórico, acompañados por la categoría de análisis del género en la historia, desembocan en la manifestación de esos sentimientos (dolor, melancolía, rabia) que sirven como elementos para darle un perfil propio a la empatía histórica.

Por supuesto que también surgió el concepto de empatía como forma de colocarse en el lugar y las circunstancias de la condición humana femenina. Aquellas emociones límite desencadenadas en la actividad de roles, que parecían ocultar el potencial

oculto de la empatía, permitieron validar la emergencia de esos sentimientos desde el enfoque de la Inteligencia Emocional para gestionar, mediante la razón, el manejo de esas emociones desatadas y la importancia de su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia para fomentar la empatía histórica.

A manera de cierre de este apartado, todo lo planteado hasta ahora es precisamente lo que reivindica el papel del docente para elegir la aplicación del cine como recurso didáctico para gestionar la expresión de esas emociones, paralelo a su mapeo en el cuerpo. Conforme se va quitando el velo de esos discursos narrativos yuxtapuestos sobre la representación cinematográfica de las mujeres, educadores y educandos se mimetizan en esta fase de la intervención para colocar el análisis de las subjetividades en el centro de su proceso de enseñanza y aprendizaje: la dialogicidad comienza a reafirmar el protagonismo del estudiante en su proceso de formación, sin sacrificar la autoridad del docente, cuando se empieza a cuestionar sobre lo que se está dialogando y “dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación” (Freire, 2005, p. 113).

Por un lado, el dominio de los modelos conceptuales del pensamiento histórico, afines a la empatía, y la capacidad de traducir su carga analítica por parte del docente resultan momentos claves en la enseñanza de la historia. Y, por otro lado, el cine como recurso didáctico de aquella, estimula las potencias cognitivo-afectivas de los estudiantes a través de la emoción, dignificando las experiencias del alumnado y a él mismo como sujeto participante de su formación.

Por último, y desde el enfoque del análisis situacional, la elaboración de los mapas emocionales de la empatía histórica constituye los resultados previstos en la

aplicación de la Teoría Fundamentada Constructivista en el mundo de las realidades sociales de la educación. Al mismo tiempo, ese acervo de coordenadas socioafectivas sirve como otro referente teórico-metodológico que reivindica ese horizonte interdisciplinar de la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género.

## **Consideraciones finales**

La presente investigación ha permitido unificar con éxito esa triangulación teórico-metodológica entre la historia, el cine y la perspectiva de género, traducéndose aquellas contribuciones interdisciplinarias en las aportaciones que arrojó el recurso didáctico en la intervención. Lo anterior no sólo es el resultado de un interés personal o académico, pues éste también es el producto de aquellas tradiciones académicas, como la historia cultural, que han contribuido a renovar las avenidas de la enseñanza y la investigación de nuestra disciplina.

En este trabajo se ha cuestionado el conjunto de aquellas investigaciones que han enclaustrado la empatía histórica desde ciertos determinismos, tanto en sus dimensiones cognitivas como afectivas, despojando a las emociones del cuerpo como un territorio factible para el mapeo de aquella competencia perteneciente al pensamiento histórico. De este modo, la profesionalización de las ciencias sociales, como producto de aquellos giros culturales que no escapan a la mirada crítica de los historiadores, resulta compatible con el aprovechamiento de ese patrimonio biológico y cultural que nos conforma en tanto organismos vivientes.

Ahora bien, es necesario exponer la relación de los hallazgos y limitaciones del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia con perspectiva de género. Para decodificar la empatía histórica desde la Teoría Fundamentada Constructivista de Kathy Charmaz, develada en nuestra intervención en el Bachillerato Semiescolarizado de la Facultad de Filosofía de la UAQ, resulta indispensable dirigir la atención sobre la tercera categoría de mayor cobertura analítica: las respuestas emocionales en el cuerpo. La emergencia de este concepto, desde el enfoque teórico de Strauss y Corbin, al identificarse

como insuficiente para el cumplimiento satisfactorio de la hipótesis, encuentra toda su gama de significados desde el Análisis Situacional de Adele Clarke. Esta transición del distanciamiento de los datos y los conceptos, hasta desembocar en una integración del investigador con su universo de sujetos e interacciones, resulta crucial para aproximarse a ese cuadro simbólico que conecta la emoción y la cognición con su mapeo corporal.

En la fase de evaluación varios actos de (des) montaje de discursos se hicieron presentes hasta su consumación en mapas situacionales: la influencia de los entornos socioculturales de la familia, la religión y la guerra en un país islámico; la contextualización histórica de la Revolución de Irán (1979) y el conflicto contra Irak (1980-1988); el cine como tecnología de género para develar las tensiones de las relaciones entre hombres y mujeres, ante la emergencia de nuevos papeles sociales, cuestionando esquemas previos de masculinidad y feminidad; y, por último, las subjetividades del alumnado como facilitadores de la ligazón entre la razón con la emoción, complementando esta relación con los elementos de la empatía como competencia del pensamiento histórico.

Tanto en la actividad de roles como en el diagnóstico, se constató la existencia de dos formas de gestionar los cambios físicos de acuerdo con el sexo del participante. Esto se confirma a través de las respuestas arrojadas por las mujeres para localizar una mayor riqueza de información, que se apoya en las emociones mapeadas en el cuerpo como fundamento de la empatía histórica, especialmente en la etapa de la evaluación donde adquirió una faceta teórica con mayor definición.

En el caso de los hombres resultó insuficiente su perspectiva, pues se identificó un solo discurso que negó las posibles conexiones que sí se trenzaron con las subjetividades encontradas en las mujeres. Mientras que ellas lograron concientizarse al grado de formular



estrategias para transgredir su cautiverio patriarcal, en sus compañeros se definió la posibilidad de cuestionar el poder dominante del hombre, aunque restringiéndose ese dilema planteando su connotación positiva o negativa. Aun así, esta pequeña cobertura analítica resultó significativa para reconocer las restricciones emocionales que influyeron en los entrevistados, constatando el fenómeno del cautiverio patriarcal de los hombres en que se vislumbró también su propia caducidad.

Una de las razones por las que emergieron estas diferencias tan considerables entre hombres y mujeres, es precisamente por el papel que han jugado las subjetividades desde las diferencias entre esas visiones masculinas y femeninas. Como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, especialmente en el capítulo uno, este proceso de “formación de género” se representa de forma permanente en la vida cotidiana (Burke, 2006). Todos estos filtros socioculturales y contextos temporales encauzan diferentes modelos de comportamiento social y paradigmas culturales en que la empatía histórica tiene la posibilidad de encontrar su derrotero dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia con perspectiva de género.

Asimismo, el enfoque interdisciplinar resulta apropiado para abordar este complejo universo de saberes y sentires de la empatía histórica. Conforme se fue consolidando esta relación de investigaciones que conforman las referencias de la presente obra, la empatía fue apropiándose de una personalidad única en cada ciencia que la delimitaba como objeto de su estudio. Desde la concepción empática como replicadora de la cultural humana (Dawkins, 1993) hasta sus potenciales ocultas en la Teoría de la Mente (Premack y Wordruff, 1978); desde su faceta como modelo de la inteligencia emocional y social (Morgado, 2017) hasta su desarrollo posterior como parte de ese sistema complejo de

emociones que se construyen desde la cultura humana, proyectada desde esos pensamientos y respuestas corporales a partir de la herencia biológica que nos precede (Ostrosky, 2019); finalmente, luego de saltar de un escalón del conocimiento a otro, se consagra la empatía planteada desde el enfoque de competencias del pensamiento histórico de Santisteban (2010).

En consecuencia, apoyado con la metodología de la Teoría Fundamentada Constructivista (Charmaz, 2006), que sirve como extensión legítima de la propuesta pionera de Strauss y Corbin (2002), la presente investigación cumple con los elementos suficientes para fundamentar las emociones en el cuerpo como manifestación de la empatía histórica, con base en las respuestas obtenidas por las entrevistadas durante la intervención.

La triangulación elemental entre emoción, cognición y el cuerpo se concibió también como extensión de aquellos criterios y conceptos establecidos desde el enfoque de Santisteban (2010). Se retoma el juicio moral, en tanto pensamiento crítico y creativo desarrollado durante la actividad de roles, y la contextualización histórica, en las respuestas que certificaron los procesos de identificación de las participantes con la madre e hija en *No sin mi hija* (1991), a través de la lucha de las mujeres por escapar con su familia de las opresiones institucionales de la república islámica de Irán, pero también filtrando entre todos esos frentes de análisis las emociones como potencialidades ocultas de la empatía histórica.

Sin embargo, como parte de este compromiso social del historiador que reconoce los límites en que se genera el conocimiento histórico desde la historia cultural, se puntualizan ciertas autocríticas que surgieron de la aplicación del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia con perspectiva de género.

En primer lugar, la selección de la película *No sin mi hija* (1991) del director Brian Gilbert. Si se demostró que la empatía histórica puede fomentarse desde el uso del cine en el aula, no escapa el hecho de que esta propuesta cinematográfica evoca una situación tan dolorosa que puede desviar los procesos de identificación con el otro, provocando incluso ciertas actitudes de indiferencia y rechazo que también se detectaron en algunos de nuestros participantes. Afortunadamente no se presentó ningún caso lamentable que comprometiera la integridad del alumnado, como algún cuadro de crisis nerviosa o ataque de ansiedad, que llegara incluso al deslinde de responsabilidades del profesor que permitió realizar la intervención.

Otro aspecto que degradó la efectividad de nuestro recurso didáctico resultó ser la gestión del tiempo. Como parte de las primeras intervenciones al frente de un grupo, fue necesario el uso de un reloj de escritorio para cronometrar el inicio, desarrollo y cierre de cuatro clases. En aquellas sesiones dedicadas a la proyección de *No sin mi hija*, (1991) el factor tiempo resultó devorador, trastornando aquellos minutos dedicados tanto al descanso grupal como al cierre puntual de las labores académicas.

En tercer lugar, también resulta indispensable reconocer la fragilidad física de nuestro recurso didáctico en contraste con su sólida fundamentación teórico-metodológica. El equipo utilizado (laptop, cargador, bocinas y proyector) así como su montaje, funcionamiento, resguardo y disposición fueron posibles gracias a la invaluable ayuda del maestro Martín Chávez, docente responsable del grupo del tercer trimestre del Bachillerato Semiescolarizado. Los consejos del profesor y de otros estudiantes para incorporar subtítulos a la película, además de visibilizar las limitaciones tecnológicas que encierran ciertos materiales como las bocinas, constituyeron un elocuente recordatorio de cómo la

empatía dignifica a los agentes de los procesos educativos y certifica con creces la justificación del cine como recurso didáctico para la enseñanza de la historia.

Por último, aunque los memorandos dibujaron aún más los perfiles en que es posible estudiar y fomentar la empatía histórica, este criterio metodológico queda como cuestión abierta al no representar precisamente las emociones generadas en el cuerpo. En lugar de concebir tanto las abscisas y las ordenadas como pautas del Análisis Situacional (Clarke, 2003), una galería de modelos del cuerpo humano hubiera arrojado mayor luz como propuesta de mapa situacional, con el fin de puntualizar aquellas áreas corporales con distintos lápices de colores según las emociones desatadas. Lo anterior contribuyendo a descifrar aún más la lógica de esas interacciones y narraciones discursivas en juego desde la perspectiva de las participantes, quienes más aportaron con sus subjetividades para la decodificación de esa realidad humana develada en la intervención.

Como parte de las lecciones y reflexiones finales que entraña la presente obra, surge con mayor fuerza la emergencia de la institucionalización académica con perspectiva de género, realizada desde la educación primaria hasta su culminación en el estadio universitario. No obstante, sin demeritar jamás los ciclos vitales del ser humano que ha visibilizado el feminismo, especialmente para las niñas y mujeres, cualquier iniciativa por formalizar la perspectiva de género en este rubro formativo sería insuficiente si no promueve un paradigma educativo integral que reivindique las diferentes etapas de desarrollo de las y los estudiantes a lo largo de la vida.

Lo anterior sólo puede concebirse al apropiarnos de aquellas experiencias que han prolongado la institucionalización con perspectiva de género en su ámbito social: la pedagogía feminista (Maceira, 2008), como reconocimiento de aquellos entornos

educativos en que se vislumbra aquella como variante del Aprendizaje Integrado (De la Torre, et al. 2005). Asimismo, la existencia de un modelo ecológico de la convivencia escolar (Salinas y Ochoa, 2013) que reivindica el abordaje del conflicto y la participación, empuja y ensancha los frentes de acción de esa cultura feminista. (Lagarde, 2015).

Por otro lado, el cine como recurso didáctico, en su vertiente como tecnología de género (De Lauretis, 2000) contribuye a quitar el velo de los múltiples frentes de acción del género para nombrar la realidad de los centros escolares, desde esa construcción de visiones masculinas y femeninas que echan raíces durante y después de la trayectoria académica.

De esta manera, se constituye la transversalización de la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género al coadyuvar en la generación de una cultura educativa de la paz. Cualquier otro intento de institucionalizar este enfoque, especialmente si pretende acondicionar las pautas culturales del dilema de la diferencia (Scott, 1996), contribuye a falsear la realidad a la que responde y promueve la intolerancia de las mujeres como agentes históricos. (Lagarde, 2012). Esto resulta de capital importancia para que docentes y estudiantes establezcan sólidos paradigmas educativos que consagren su enorme potencial de transformación social.

La presente investigación es solamente uno de tantos caminos posibles que nos invita a mirarla en toda su gama de potencialidades e interrogantes para transportarnos hacia ese otro horizonte que también vive en los interiores más profundos de esta obra: el ascenso de las masculinidades, la revolución secreta del feminismo. En ese sentido, al multiplicarse los frentes de intervención para la enseñanza de la historia desde el cine con perspectiva de género, nos permite reconocer la enorme labor emprendida por las docentes

que han impulsado el enfoque feminista, desde la cultura de la paz, para los procesos educativos en todas las etapas de vida del ser humano.

Congruente con ese carácter democrático para el reconocimiento de las realidades humanas investigadas, pero también en su faceta transgresora para contrarrestar los discursos del pensamiento único y hegemónico, resulta necesario nombrar, por última vez, ese universo de saberes y sentires que han sostenido la propia existencia del autor.

Esta tesis también es el fruto de otras manos que ya se han entregado a la abolición de esos abismos machistas de este mundo para dignificarlo con su propia luz; de estas letras son autoras las maestras, las amistades y la familia. De esta congregación sólo era posible concebir la cátedra de cátedras de la historia del feminismo; porque sólo atravesando de cabo a cabo esta empresa intelectual se podía recibir la última lección con todos los honores, la que sin ella este mundo que conocemos habría desaparecido desde hace mucho tiempo por aquellas abominaciones misóginas: la sororidad, uno de los pilares culturales de esa civilización feminista aún posible y necesaria para el género humano.

Mientras siga existiendo ese monstruo del patriarcado, donde ser maestra resulta la premonición de cuerpo presente para abolir ese planeta de pesadilla, las mujeres seguirán luchando y viviendo juntas hasta que se apague el sol. Mientras la empatía histórica siga existiendo como una utopía para seguir caminando hacia al porvenir, seguirá siendo útil luchar y vivir por otro útero llamado para este mundo porque sólo la justicia de una civilización feminista traerá la paz.

## Referencias

- Acosta-Jiménez, W. A. (2018). El cine como objeto de estudio de la historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Folios* (47), pp. 51-68.
- Acosta, L. (2015). Método histórico y enseñanza de la historia en bachillerato: los procesos de cambio a través de los protagonistas de películas de cine de género histórico. En Hernández, A. García, C. y De la Montaña, J. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 81-94). España: Universidad de Extremadura.
- Aguirre, C. (2011). *Antimanual del mal historiador*. México: Editorial Contrahistorias.
- Alcalde, P. (2016). *Sexualidad humana en personas con discapacidad intelectual* (Tesina de Licenciatura). Universidad de Aconcagua, Colombia.
- Alcántara, A. (2012). Los ojos de la luna en la escuela secundaria: sexismo y equidad. En Quintero, M. y Fonseca, C. *Investigaciones sobre género, aspectos conceptuales y metodológicos*. (pp. 245-266). México: Porrúa.
- Almansa, R. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales* (17), 87-98.
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista digital de la escuela de historia*, (4), 136-152.

- Arraiz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista virtual Universidad Católica del Norte* (41), pp. 19-29.
- Arribas, J. y Torrego, J. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En Torrego, C. *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. (pp. 27-68). España: Graó.
- Azpiazu, J. (2014). Reseña de Adele (2005) *Situational analysis: grounded theory after posmoder turn*. Athenea Digital. Revista de pensamiento e Investigación Social, vol. 14 núm. 4, octubre-diciembre. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Barnsley, J. (2013). *El cuerpo como territorio de rebeldía*. Venezuela: Universidad Nacional Experimental de las Artes (UNEARTE).
- Beauvoir, S. (1981). Introducción. En Beauvoir, S. *El segundo sexo*. (pp. 2-10). Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Bolufer M., Gomis J. y Hernández, T. (2015) Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción. España: Instituto Fernando el católico. Excma. Diputación de Zaragoza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Editorial Anagrama.
- Burke, P. (1996). Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro. En Burke P. *Formas de hacer historia* (pp. 11- 37). Barcelona: Alianza Universidad.
- Burke, P. (2001). *Lo Visto y no visto*. España: Editorial Crítica.



- Burke, P. (2006) *¿Qué es la historia cultural?* España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Carr, E. (1989). El historiador y los hechos. En Carr, E. *¿Qué es la historia?* (pp. 9-40). México: Editorial Planeta.
- Carril, M. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. un estudio con profesores de educación primaria en formación.* (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid, España.
- Castejón, M. (2004). Mujeres y cine. Las fuentes cinematográficas para el avance de la historia de las mujeres. *Berceo* (147), pp. 303-327.
- Castellanos, R. (2005). *Sobre cultura femenina.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, A. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social.* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la Teoría Fundamentada (GroundedTheory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa* (2), pp. 1-13.
- Damasio, A. (14 de agosto de 2020). Si conoces tus sentimientos tendrás una vida mejor. [Entrada de blog].
- Damasio, A. (5 de julio de 2018). *Cuanto más educados estemos más tolerantes seremos respecto a la gente que no está en nuestro grupo.* [Entrada de blog].
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta, las bases biológicas de nuestra conducta.* España: Salvat Editores.
- De la Torre, S. Pujol, M. y Rajadel, N. (2005). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencia a través del cine.* España: Narcea.

- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no*. España: Ediciones Cátedra.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias, etapas de un camino a través del feminismo*. España: Horas y Horas.
- Doñate, O. y Ferrete C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* (36), pp. 47-60.
- Echeverría, J. (1995). Nuevas corrientes en la filosofía de la ciencia. En Echeverría, J. *Filosofía de la ciencia*, (pp. 11-50). España: Ediciones Akal.
- Espinosa, O. (2011). La infancia del cine, una revisión de la teoría cinematográfica de Siegfried Kracauer. *Historia y gráfica* (36), pp. 39-74.
- Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social* (18), pp. 7-31.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología* 24 (2), pp. 284-298.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la historia*. España: Akal.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, V. et al. (2018). *La cuarta ola feminista*. Buenos Argentina: Emilio Ulises Bosia.

- Galeana, P. (2010). Impacto del liberalismo en la vida de las mujeres. El caso de Margarita Maza. En Galeana, P. (coord.) *La historia de las mujeres en México*. (pp. 125-133). México: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde.
- Gállego, L. (Coord.). (2015). *Nuestra voz sale al balcón, mujeres queretanas en la historia*. En Gállego, L. Capítulo I (pp. 15-23) México: Fondo Editorial de Querétaro.
- González, J. (2015). Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria. En Hernández, A. García, C. y De la Montaña, J. *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 201-206). España: Universidad de Extremadura.
- González, Ma. (2010). Graciela Hierro, historia de una feminista que abrió camino en la educación de las mujeres. En Galeana, P. (coord.) *La historia de las mujeres en México*. (pp. 181-188). México: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde.
- Goyeneche, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra clave*, 15 (3), pp. 387-414.
- Guerra, S. (2002). *Tres estudios de historiografía latinoamericana*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Harvey, David. (2008). El neoliberalismo como creación creativa. *Apuntes del CENES* 27, (45) pp. 10-34.
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *Revista de Investigación Educativa* (2), (pp. 1-17).

- Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1990). *Ética y feminismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iaani, N. y Pérez, E. (1998). Cuestiones de convivencia. En Iaani, N. y Pérez, E. *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. (pp. 35-46). Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Iadevito, P. (2014). Teorías de género y cine. Un aporte a los estudios de la representación. *Universitas Humanística* (78), pp. 211-237.
- Kauffman, M. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. *Revista Asociación Internacional de Estudios sobre Hombres*, 6 (2), 1-6.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo*. España: Instituto de la Mujer.
- Lagarde, M. (2012). Las mentalidades y la cultura. En Lagarde, (Comp.) *El feminismo en mi vida*. (pp. 15-88). México: Instituto de Mujeres del Distrito Federal.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.
- Latapí, P. (coord.) (2016). *Propuestas Educativas Interculturales*. México: Editorial Universitaria.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí, pedagogía feminista: una propuesta*. México: El Colegio de México.

- Martínez, D. (2012). *Práctica docente con equidad de género, una guía de trabajo*. México: Amaya Ediciones.
- Matuzweski, B. (2012). Una nueva fuente de historia: la creación de un archivo para el cine histórico. *Revista Cine documental* (5).
- Mayer, A. (2010). La mujer en los sermones novohispanos de los siglos XVII y XVIII. En Galeana, P. (coord.) *La historia de las mujeres en México*. (pp. 71- 92). México: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde.
- Mercado, L. (2012) ¿Qué es la didáctica? En Llanes, L. (Coord.). *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. (pp. 89-98). México: Palabra de Clío.
- Mirzoeff, Nicholas. (2015) *Cómo ver el mundo. Una nueva introducción a la cultura visual*. España: Paidós.
- Morgado, I. (5 de noviembre de 2018) *¿Qué es (exactamente) la inteligencia emocional?* El País.
- Mulvey, L. (1975). Placer visual y cine narrativo. *Screen*, 16 (3), 365-377.
- Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía ¿un concepto unívoco? *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales* (16), pp. 123-143.
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio* (10), pp. 3-14.
- Ochoa, A. (2018). Impulsar la participación para construir la convivencia en la escuela. En Ochoa, A. y Salinas, J. (Coords.). *Reflexiones sobre convivencia escolar. De las políticas públicas al salón de clases*. (pp. 73-86). México: UAQ.

- Ochoa, A. y Díez-Martínez (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 21 (81) pp. 667-684).
- Ochoa, A. y Salinas, J. (2013). Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela. En Carrillo, J. (Coord.). *Las violencias en los entornos escolares*. (pp. 168-186). México: Universidad de Guadalajara.
- Olvera, A. (2018). Aportaciones de la Teoría Fundamentada a la investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica* 7 (27), pp. 82-88.
- Ondacampus. (productor). (11 de septiembre de 2019). PCTEX - *Neurociencias: la Ciencia del Cerebro Humano: Conferencia de Ignacio Morgado*. [Archivo de video]. Recuperado de PCTEX - Neurociencias: la Ciencia del Cerebro Humano: Conferencia de Ignacio Morgado on Vimeo
- Oropeza, L. (2016). Las argucias de las mujeres para ingresar a los espacios públicos: las primeras estudiantes de farmacia en Guadalajara. En Fregoso, A., García, M. y Díaz, L. (Coords.) *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*. (pp. 289-312). México: Universidad de Guadalajara.
- Paz, M. (2008). Documental y realidad: tres ejemplos de una relación variable. En G. Camarero, B. De las Heras y De Cruz, V. (eds.). *Una ventana indiscreta: la historia desde el cine*. (pp. 149-162). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología Cátedra de Estudios Portugueses Luis de Camoes.

- Palacios, C. (2019). Inclusión Educativa. En Ochoa, A. y Salinas, J. (Coords.) *La convivencia escolar, base para el aprendizaje y el desarrollo*. (pp. 245-256). México: UAQ.
- Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, núm. 22, pp. 47-70.
- Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico también es una mujer. Una historia de la invisibilidad de las mujeres*. España: PenguinRandom House Grupo Editorial.
- Pérez, L. (2019). *La historia enseñada en clave mujeres: estrategia didáctica para el análisis de filmes históricos con perspectiva de género*. (Tesis de Maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 847-870).
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, A. (1981). *Educación y lucha de clases*. México: Cartago.
- Rivera, D. y Castillo, J. (2017). Recursos educativos abiertos y las prácticas educativas. En Murueta, M. (coord.) *Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas*. (pp. 47- 69). México: Amapsi Editorial.

- Rodríguez, R. (2015). Los derechos de las mujeres en México. En Galeana, P. (coord.) *Historia de las mujeres en México*. (pp. 269-296). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones.
- Rosenstone, A. (1988). La historia en imágenes/ la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. *Istor*, (20), 91-108.
- Rosenstone, A. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En G. Camarero, B. De las Heras, y De Cruz, V. (eds.). *Una ventana indiscreta: la historia desde el cine*. (pp. 9-18). Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología Cátedra de Estudios Portugueses Luis de Camoes.
- Rubio, E. (1994). *Antología de la sexualidad humana I*. México: Porrúa.
- Ruizdiaz, K. (2022). *Los “ires y venires” del adolescente con enfermedad renal crónica: un análisis situacional*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Antioquía, Colombia.
- Sáenz, S. (2012). La formación del historiador como docente. En Llanes, L. (Coord.). *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. (pp. 29-42). México: Palabra de Clío.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO Clío, (39), 1-20.
- Salas, A. (2012). *Historia general de la educación*. México: Red Tercer Milenio.
- Sánchez, A. y Mancera, E. (2010). Cultura feminista, creación de ciudadanía para las mujeres: una mirada histórica. En Galeana, P. (coord.) *La historia de las mujeres en*



- México. (pp. 239- 259). México: Instituto Zacatecano de Cultura Ramón López Velarde.
- San Martín, P. (2008). La recepción del cine mexicano y las construcciones del género  
¿Formación de una audiencia nacional? *Revista de Estudios de género. La ventana*  
(27), pp. 58-103.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.
- Santos, M. (2003). Participar es aprender a convivir. En Santos, M. (Coord.) *Aprender a convivir en la escuela*. (pp. 107-121). España: Akal.
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En Burke, P. *Formas de hacer historia*, (pp. 59-88). Barcelona: Alianza Universidad.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Serret, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Serna, S. y Anacleto, P. (2013). *La historia cultural*. España: Ediciones Akal.
- Sesento, L., Cortés, N. y Domínguez, L. (2017). Los medios masivos de comunicación en la educación media. En Murueta, M. *Alternativas para Nuevas Prácticas Educativas*. (pp. 268-283) México: Amapsi Editorial.
- Straus, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

- Tirapu-Ustárroz, J., Pérez, G., Erekatxo, M. y Pelegrín, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología* 44, (8), pp. 479-489.
- Trejo, D. (2022, 15 de noviembre). No somos cristal, somos la revolución total: paro estudiantil de la UAQ. Consultado el 26 de junio de 2023. Obtenido de <https://www.zonadocs.mx/2022/11/15/no-somos-de-cristal-somos-la-revolucion-totalparo-estudiantil-de-la-uaq/>
- Uribe, D., Gómez, M. y Arango, O. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 1 (1), 28-37.
- con Ignacio Morgado en la Semana de la Ciencia del Campus de Alcoy. [Archivo de video].
- Ursini, S. (2012). Diferencias de género en la representación social de las matemáticas: un estudio con alumnos y alumnas de secundaria. En Blazquez, N., Flores, F. y Ríos, M. (Coords.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. (pp. 379-398). México: UNAM.
- Valenzuela y Gómez Gallardo, M. [et al.] (2004). *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de Mujeres.
- Valles, R. (2015). Primer Congreso Feminista de México: los primeros pasos hacia la conquista del sufragio feminista. En Galeana, P. (coord.) *Historia de las mujeres en México*. (pp. 245-268). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones.

- Vera, P. (2011). *El cine como recurso didáctico en el área de lengua y literatura*. (Trabajo de fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja: España.
- Webcast unam01. (12 de noviembre de 2021). *Grandes Maestros-Cerebro, emociones y violencia. Conferencia de Feggy Ostrosky*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hh4PbEAzvY4>
- Webcast unam01. (14 de noviembre de 2021). *Grandes Maestros-Cerebro, emociones y violencia. Conferencia de Feggy Ostrosky*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tmpDPSkUPmE>
- Yáñez, V. (2017). *Enseñanza de la Historia para desarrollar pensamiento historiador. Planeación, aplicación y evaluación de un recurso didáctico* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Zavala, L. (2010). *La seducción luminosa. Teoría y práctica del análisis cinematográfico*. México: Trillas.
- Zegarra, J. y Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de neuropsiquiatría* 80, (3) pp. 189-199.