

HISTORIA Y CINE.

UN ACERCAMIENTO A SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS DE DIVERSOS CONTINENTES



COORDINADORES

José Óscar Ávila Juárez
Oliva Solís Hernández



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO

HISTORIA Y CINE. UN ACERCAMIENTO A SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS DE DIVERSOS CONTINENTES

DRA. MARGARITA TERESA DE JESÚS GARCÍA GASCA

RECTORA

DR. JAVIER ÁVILA MORALES

SECRETARIO ACADÉMICO

DR. JOSÉ SALVADOR ARELLANO RODRÍGUEZ

DIRECTOR DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA

DR. EDUARDO NÚÑEZ ROJAS

SECRETARIO DE EXTENSIÓN Y CULTURA UNIVERSITARIA

LIC. JOSÉ FEDERICO DE LA VEGA OVIEDO

COORDINADOR DEL FONDO EDITORIAL UNIVERSITARIO

MTRO. LUIS MAURICIO MARTÍNEZ

ENLACE DE PUBLICACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE QUERÉTARO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN

Primera edición, 2021

D.R. © 2021 Universidad Autónoma de Querétaro

Cerro de las Campanas, s/n

Centro Universitario, 76010

Santiago de Querétaro, México

ISBN: 978-607-513-592-2

COORDINADORES

José Óscar Ávila Juárez
Oliva Solís Hernández

2021

HISTORIA Y CINE.

UN ACERCAMIENTO A SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS DE DIVERSOS CONTINENTES

Índice



CAP. 01

Historia y cine, un diálogo necesario en busca de una mejor comprensión de la sociedad
por José Óscar Ávila Juárez

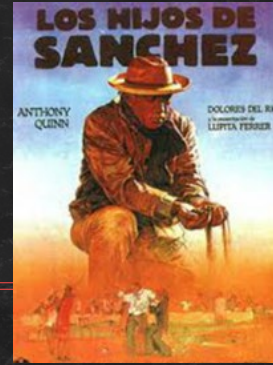
P. 16



CAP. 02

Historia de un abrigo de mink
por Oliva Solís Hernández y Rosa María Valencia Vaca

P. 36



CAP. 03

Los hijos de Sánchez y su representación en la pantalla grande
por Rodrigo Luján García

P. 64



CAP. 04

De mandilón a patriarca moderno. Representaciones de las masculinidades en La Familia Pérez
por Mónica Beatriz Hurtado Ayala

P. 88



CAP. 05

El joven japonés visto en su rol social a través de la película El Club del suicidio
por Itzel Arely Rodríguez Cancino

P. 168



CAP. 06

Participación política de las mujeres en India: una mirada a la democracia desde el cine
por Cristina Tapia Muro

P. 204



CAP. 07

El nuevo cine bélico de Asia del Este, ¿lucrativo patriotismo palomero?
por Martha Loaiza Becerra y José Oscar Ávila Juárez

P. 230



CAP. 08

El cine de guerra como construcción identitaria china
por Francisco Javier Haro Navejas

P. 248



CAP. 09

El cine y la Revolución Mexicana: una lectura cinematográfica de la película Juana Gallo, protagonizada por María Félix (1961)
por Irma Faviola Castillo Ruiz

P. 274



CAP. 10

Entre la tradición y la modernidad, los cristeros y su identidad nacional
por Beatriz Marisol García Sandoval.

P. 296



CAP. 11

México y la Segunda Guerra Mundial a través de un filme: Escuadrón 201
por Ángel Román Gutiérrez y María del Refugio Magallanes Delgado

P. 314



CAP. 12

La educación de las niñas y los niños con capacidades diferentes vista desde el cine. Visibilizar y sensibilizar para la otredad
por María del Refugio Magallanes Delgado y Ángel Román Gutiérrez

P. 332



CAP. 13

El legado didáctico de la película La profesora de historia: un referente central para el aprendizaje de Clio
por Norma Gutiérrez Hernández y Josefina Rodríguez González

P. 358



CAP. 14

La película "El experimento" como recurso didáctico para la enseñanza del método científico
por Josefina Rodríguez González y Norma Gutiérrez Hernández

P. 382

12

CAPÍTULO



LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON CAPACIDADES DIFERENTES VISTA DESDE EL CINE. VISIBILIZAR Y SENSIBILIZAR PARA LA OTREDAD

María del Refugio Magallanes Delgado¹⁸⁹
 Ángel Román Gutiérrez¹⁹⁰

¹⁸⁹ Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

¹⁹⁰ Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas.



Introducción

La otredad es una construcción social que hay que enseñar en la escuela para cumplir con varios propósitos democráticos: la convivencia pacífica, la aceptación de la diversidad y multiculturalidad, el respeto, la tolerancia, la ciudadanía plena, entre otros. Este aprendizaje es parte del enfoque de la pedagogía de la alteridad y como tal, supone propiciar en las y los educandos, y el profesorado, la capacidad de acoger, dar voz y mirar bien, los recursos que posee cada persona para su desarrollo integral. En este sentido, el cine ha contribuido a organizar y presentar los relatos de la otredad, sobre todo, de las niñas y los niños como grupo vulnerable históricamente. La cinematografía agregó a este sector de la población, al lado de las epopeyas de los héroes nacionales y de la historia universal, de los grandes acontecimientos colectivos y de las sagas de ficción.

El cine contemporáneo ha situado los relatos de las niñas y niños vulnerados en una cultura visual de masas que pretende visibilizar y sensibilizar al espectador y espectadora sobre su existencia. Ahora las problemáticas de la niñez existen como parte de la crónica de la vida cotidiana y de las estructuras políticas, sociales, culturales y educativas. Estas narraciones cinematográficas de las y los infantes se revistió de sentido crítico al mostrar los hábitos y los gustos comunes, los modos de hablar y vestir, que si bien diferenciaban a unos pueblos de otros, reflejaban algo más: la exclusión, la inequidad, la discriminación y la reproducción de patrones culturales sexistas que agrandan las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, y desvanecen las interacciones entre iguales.

En esta tesitura, la película italiana *Rosso come il cielo* (Rojo como el cielo), producción del director Cristiano Bortone, que se estrenó el 17 de octubre de 2006, en el festival internacional de Roma y el 15 de agosto de 2008 en México, ilustra la visión que tiene un sector de la sociedad italiana en los años setenta sobre la educación de los niños con discapacidad visual. La trama desarrolla un episodio de la vida de Mirco Mencacci, niño de 10 años, que a consecuencia de un accidente doméstico, pierde la vista y es recluido como alumno interno en el Instituto Cassoni, plantel privado y católico para no videntes, que se ubica en la ciudad de Génova, Italia. La excepcionalidad del protagonista estriba en hacer de los sonidos cotidianos, un instrumento para realizar las tareas escolares y llevar a los adultos a reflexionar sobre la deconstrucción de la anormalidad física a través de procesos empáticos.

Mirco convierte las actividades escolares en una trama que puede ser puesta en escena, a través de la grabación de un guión ambientado con la participación de actores y sonidos en diversos planos, al igual que lo hacen la radio y el cine. Esta capacidad creadora coloca a Mirco ante sus compañeros no videntes como un líder, frente a su profesor de grupo, como un rebelde innovador del modelo pedagógico del Instituto y de la práctica docente, pero para el director del plantel, el protagonista es un discapacitado que está allí para vivir su situación de anormalidad física y cultural.

Cine, escuela y modelos sobre la discapacidad

En las primeras décadas del siglo XX, el cine se instala como una práctica cultural de consumo masivo en gran parte de los países del mundo occidental. A partir de los años treinta hasta los albores de la segunda mitad del siglo XX, Argentina, Brasil y México desarrollan industrias cinematográficas de gran envergadura para la población latinoamericana, a través de la producción de textos filmicos que combinan la formación melodramática, sentimental y humorística propia de la industria norteamericana con los guiños, las costumbres, las marcas nacionales de sus propias culturas.

El cine inaugura una nueva superficie de inscripción del mundo, donde el mundo no es sólo el presente, sino también el imaginado o el temido. Es una superficie que combina de manera diferente, técnica y lenguaje, que incluye movimiento y sonido, y que puede ser leída por quienquiera, es accesible masivamente a importantes sectores de la población. El cine posee una dimensión pedagógica, en cuanto porta la capacidad de intervenir en la configuración de las subjetividades y de las prácticas de la vida cotidiana (Serra, 2007). En palabras de Galindo (2017), el cine es artífice de la ingeniería social de la emocionalidad.

Sarlo señala que la población establece con el cine, una “relación de consumo altamente mitologizante” (2004, p. 125), donde se inscribe su capacidad para ordenar sentimientos, sensaciones, ideales e imaginarios sobre el presente y el futuro. Esta intervención no es lineal ni automática, y posee diversas dimensiones a considerar: el ordenamiento político, las marcas culturales y de estilos de vida, la ampliación del mundo, los modos de ser hombre y mujer, los horizontes sociales, los temores, los miedos, las narrativas sobre el pasado, el bien y el mal, lo permitido y lo prohibido, el amor y la traición, la aceptación o rechazo del lugar de cada uno en el mundo, entre otras cosas (Serra, 2007), se exponen en un filme. En la sociedad, los sistemas escolares concentraban la transmisión de la cultura en los libros de texto, por tal razón, la apropiación

del cine, como de la radiofonía, tuvo que ver con nuevas búsquedas didácticas y recursos escolares. Así, "El cine entrega a varias generaciones de latinoamericanos gran parte de las claves en el accidentado tránsito a la modernidad" (Monsiváis, 2000, p. 78).

La relación entre cine y educación no es reciente ni novedosa. A partir de un estudio realizado por Carli, quien sostiene que, durante los primeros 50 años del siglo XX, "la escolaridad pública pareció conformarse como un espacio cultural en sí mismo, con valor propio y legitimado por su alcance social" (2003, p. 19), pero posteriormente, comenzó a ser objeto de crítica, su valor cultural, su actualización tecnológica y su modernidad. No obstante, al calor de fenómenos como la expansión de los medios, la conformación de los organismos internacionales y la ampliación de la cultura de masas y el universo del consumo comercial, el cine se introduce al espacio escolar modificando las interacciones pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, las personas discapacitadas siempre han estado representadas en el cine, y cada vez más, con mayor fuerza. No obstante, este lenguaje global ha tratado al discapacitado y discapacitada de forma desigual, presentándolo, en una gran parte de la filmografía, tanto como ser marginal, deforme y malvado, o como el bonachón incapaz de hacer daño a nadie. En el correr de los años, el cine ha avanzado en sus lenguajes promoviendo una figura del discapacitado, cada vez más acorde con el sentido que tiene el ser diferente. El reconocimiento del principio de la diversidad y de la multiculturalidad, aporta a la sociedad, modelos positivos sobre la valoración de las capacidades físicas de las personas (Universidad de la Huelva, s. f.).

Las asociaciones de discapacitados señalan, que el peor maltrato que sufren las y los discapacitados en el cine, es que no se les ve, salvo excepciones, como a cualquier otra persona. En algunos programas de televisión se les coloca en la última fila del plató (escenario acondicionado para el rodaje de películas), o de comparsas

o como objetos de observación. Por ello, estas asociaciones emprendieron una lucha constante para que los medios reconozcan su derecho a ser vistos como el resto de los integrantes de la sociedad.

La batalla de estos colectivos se fundamenta en el paradigma de que, para dejar de ser invisibles o marginados en la sociedad, las y los discapacitados deben existir en el pensamiento de los demás. Esta población necesita aparecer en los medios masivos de comunicación, con "objetividad informativa y tener la posibilidad de hablar en ellos con voz propia y haciendo llegar a la sociedad mensajes normalizadores sobre la discapacidad" (Universidad de la Huelva, s. f.). Esta acción sería ya un avance.

Hay por lo menos dos maneras de comprender la discapacidad. La primera se entiende como una manifestación de la diversidad humana. Un cuerpo con deficiencias es el de alguien que vivencia problemas de orden físico o mental, o sensorial, pero son las barreras sociales las que, al ignorar los cuerpos con capacidades diferentes, provocan la experiencia de la desigualdad. La opresión no es un atributo del cuerpo, sino resultado de sociedades no inclusivas (Diniz, Barbosa y Dos Santos, 2009).

Por otra parte, la segunda forma de entender la discapacidad, sostiene que ella es una desventaja natural, en consecuencia, los esfuerzos se orientan en reparar las deficiencias, a fin de garantizar que todas las personas tengan un estándar de funcionamiento típico o normal en el entorno cotidiano (Diniz, Barbosa y Dos Santos, 2009). Por esto, el cuerpo con problemas debe someterse a la metamorfosis para la normalidad, sea por la rehabilitación, por la genética o por las prácticas educacionales.

Estas dos narrativas no son excluyentes, aunque apunten para diferentes ángulos del desafío impuesto por la discapacidad en el campo de los derechos humanos. Para la primera comprensión, la del modelo social de la discapacidad, la garantía de la igualdad

entre personas con y sin deficiencias no debe resumirse a la oferta de bienes y servicios biomédicos porque, “así como la cuestión racial, generacional o de género, la discapacidad es esencialmente una cuestión de derechos humanos” (Diniz, Barbosa y Dos Santos, p. 68).

En este modelo, llamado también tradicional de la rehabilitación, la persona con discapacidad se ve fundamentalmente como un sujeto de protección o tutela, como un ciudadano mantenido perpetuamente en minoría de edad. El problema de la discapacidad se define como una dificultad del individuo, pues es en su situación y en su falta de destreza, es donde se localiza el origen de sus problemas. La solución hay que buscarla, según este planteamiento, a través de la intervención profesional de todos los especialistas que constituyen a su mejora en el equipo rehabilitador.

Para la segunda comprensión, la del modelo biomédico de la discapacidad, un cuerpo con deficiencias debe ser objeto de intervención de los saberes biomédicos. Las deficiencias son clasificadas por la orden médica, que describe las alteraciones y las enfermedades como desventajas naturales e indeseadas, “las prácticas de rehabilitación o curativas apuntan a atenuar las señales de anormalidad” (Diniz, Barbosa y Dos Santos, p. 68).

La primera generación de teóricos del modelo social de la discapacidad tenía fuerte inspiración en el materialismo histórico y buscaba explicar la opresión por medio de los valores centrales del capitalismo, tales como las ideas de los cuerpos productivos y funcionales. Los cuerpos con deficiencias serían inútiles a la lógica productiva en una estructura económica poco sensible a la diversidad. Por otro, el modelo biomédico afirmaba que “la experiencia de segregación, desempleo, baja escolaridad, entre tantas otras variantes de la desigualdad, era causada por la inhabilidad del cuerpo con deficiencias para el trabajo productivo” (Diniz, Barbosa y Dos Santos, pp. 68-69).

Hay que señalar que el modelo social de la discapacidad, posteriormente asumió que no era la naturaleza quien oprimía, sino la cultura de la normalidad, que describía algunos cuerpos como indeseables. Ese cambio de causalidad de la discapacidad, desplazando la desigualdad del cuerpo para las estructuras sociales, tuvo dos consecuencias. La primera fue la de fragilizar la autoridad de los recursos curativos y correctivos que la biomedicina comúnmente ofrecía como única alternativa para el bienestar de las personas con discapacidad. La segunda consecuencia fue la de que el modelo social abrió posibilidades analíticas para una nueva descripción del significado de habitar un cuerpo con deficiencias (Diniz, Barbosa y Dos Santos). Desde esta perspectiva, habitar un cuerpo con deficiencias no necesariamente significa recibir una sentencia de segregación y exclusión.

La temática de la discapacidad en el cine ha sido tratada desde sus inicios, pudiendo citar hits tan respetados y conocidos como: “*Forest Gump*”, “*Yo soy Sam*”, “*A quién ama Gilbert Grape*”, “*El Hombre Elefante*” o “*Me llaman Radio*”, entre otras. Pero la realidad es que hay pocas obras que traten la ceguera en la infancia, mientras sí encontramos otras películas con personas que pierden la vista de adultos como: *Esencia de mujer*, *Bailar en la Oscuridad* o *Blindness* (Universidad de la Huelva, s.f).

En la producción cinematográfica se ha originado un importante cambio cualitativo en la concepción de la discapacidad. Los planteamientos tradicionales se van sustituyendo por otros que destacan la identificación y la eliminación de los diversos obstáculos a la igualdad de oportunidades y a la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida. En la actualidad se prima la integración, por encima del objetivo más limitado de la adaptación, como el factor fundamental para permitir la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad activa, demandando la inclusión, la independencia y la autodeterminación como medios para fisurar y erradicar la exclusión, la dependencia y las posturas paternalistas (Universidad de la Huelva, s. f).



Contexto histórico de *Rosso come il cielo*: sociedad, industria y mujeres en la República italiana

El periodo de 1951 a 1962 se caracterizó por una transformación de la estructura económica: “la caída del bloque agrícola, la disolución del mundo y de la civilización campesina, la emigración en masa de millones de campesinos del sur al extranjero y hacia las grandes ciudades italianas del centro y norte y también del sur, el surgimiento de una nueva formación social de las capas medias urbanas” (Cortigiani, 2003, p. 111).

La cultura, por efecto de los cambios económicos, sociales y demográficos, sufre importantes transformaciones en razón de los masivos movimientos de la población. Desde el momento en que Italia se coloca entre los países industrializados se producirá el descenso de natalidad, una reducción de la mortalidad, aumento de las corrientes migratorias internas, intensa urbanización. Este último fenómeno, como consecuencia del boom económico, se generaliza en todo el país, aunque con características distintas entre el centro, el norte y el sur, y se produce con tiempos y modalidades diversas (Cortigiani, 2003).

Se asiste a una intensa urbanización y movilidad territorial de la población, a una homogeneización de los comportamientos propios del mundo industrializado. Se transforma el modo de concebir la familia y la procreación, la actitud frente al trabajo; en esta nueva dimensión económico-social de tipo industrial se presencia al paso de la familia plurinuclear a la mononuclear. Este pasaje determina un equilibrio distinto en el plano de las relaciones interpersonales y familiares en relación con los hijos, las personas ancianas, especialmente, con la separación de estas de la vida familiar, y del contexto social. El trabajo femenino de las fábricas, la gradual igualación de sexos, los estímulos al consumismo, propios de las economías opulentas, la emancipación de la mujer, los conflictos generacionales, son todos indicadores del cambio de costumbres

de la sociedad, como lo son también las nuevas formas de criminalidad, sobre todo en las ciudades metrópoli (Cortigiani, 2003).

En Italia, se desarrollaron nuevas orientaciones de política social y se invertirán mayores riquezas en servicios útiles a la sociedad en sectores en los que la demanda resulta emergente como: la escuela, la sanidad, la asistencia, la vivienda, con mayor atención a todas las categorías de usuarios como menores, familia, mujer, enfermos mentales, minusválidos, presos y toxicómanos que exigían nuevas respuestas institucionales, incluyendo nuevos servicios. Las intervenciones del Estado tienen como objetivo una política de seguridad social cada vez más amplia. Mediante las leyes por sectores, se crean servicios dirigidos a satisfacer la mayor parte de necesidades, de carácter social y sanitario. Se favorece la integración de los minusválidos en la escuela obligatoria, suprimiendo las escuelas especiales y las clases diferenciadas (Cortigiani, 2003).

La política económica de posguerra en Italia fue compleja. A partir de los años cincuenta se puso en marcha una política intervencionista encaminada al desarrollo del sur, a la potenciación de las infraestructuras y del sector energético, cuyas medidas más significativas fueron “la reforma agraria, la fundación de la Caja per il Mezzogiorno, el plan de viviendas subvencionadas, la financiación de los Ayuntamientos para el desarrollo de las obras públicas, así como la fundación del ENI -Ente Nazionale Idrocarburi” (Castronovo, 1994, p. 37).

El papel de las fuerzas sociales, de las organizaciones del capital y del trabajo, no resultó determinante para definir las principales opciones de política económica de cara a la adhesión al Mercado Común Europeo. El mundo empresarial fue el artífice de la excepcional transformación económica y social de aquellos años, pero mantuvo una actitud conservadora. El desarrollo industrial ocurrido en Italia poseía fuertes desequilibrios estructurales entre Norte y Sur. No obstante, la industria consiguió avanzar de forma rápida y consistente. Los cuatro principales sectores industriales “side-

rúrgica, mecánica, química y electricidad representaban en Italia el 16.1% respecto a la producción de Alemania y Francia con un 23.3% y un 19%, respectivamente” (Castronovo, 1994, pp. 39-40).

A partir de la década de los sesenta, los efectos negativos de la dicotomía entre modernización industrial y atraso de las estructuras públicas se fueron modificando. Las insuficiencias de la administración estatal para poner en práctica o aplicar eficazmente algunas medidas legislativas en materia de reequilibrio regional, de organización del territorio, de desarrollo de los servicios, y la serpenteante inflación, debida en gran parte a la carencia de infraestructuras (casas, transportes, hospitales, escuelas) para satisfacer la creciente demanda de los grandes centros urbanos y la composición más diferenciada de esa demanda, empezó a ser gestionada por el Estado (Castronovo, 1994, p. 44).

La Democracia Cristiana aspiró, sobre todo, a controlar las empresas públicas (liberadas en diciembre de 1956 de la Confindustria), a formar una nueva burguesía de Estado, y a dilatar su presencia en la política y la economía. Con las estrategias implementadas, se alcanzaron pocos resultados positivos en algunos sectores (como la siderurgia, la telefonía y la energía), ello se debió exclusivamente o casi al talento y a la capacidad de iniciativa de algunos empresarios públicos más dinámicos (Castronovo, 1994).

En Italia, en los años setenta, la vertiente de la acción colectiva de las mujeres que tuvo mayor continuidad, fue la presencia femenina militante en el movimiento del trabajo y en el Partido Socialista. Las Mujeres de Acción Católica, la Juventud Femenina de Acción Católica y la organización mixta de la Federación Universitaria Católica Italiana (FUCI) se convirtieron en las bases del primer núcleo de cuadros femeninos católicos de posguerra. En la construcción de la democracia progresiva, la participación masiva de las mujeres en las batallas civiles y en las luchas sociales fue considerada esencial para la construcción política. Las luchas contemplaron entre sus objetivos, el conjunto de los derechos que hasta entonces ja-

más les habían sido reconocidos a las mujeres, las cuestiones de la familia y de la infancia (Repetto, 1994).

En la segunda mitad del siglo XX, el enorme potencial de energías femeninas que se ha gastado no dio como fruto ninguna reforma legislativa adecuada a los pronunciamientos de igualdad de la Constitución (la única Ley fue la de la tutela de la maternidad, limitada a las trabajadoras de la industria y aprobada en 1950 gracias al esfuerzo conjunto de la democristiana Maria Federici y la comunista Teresa Noce). Cabe decir, además, que “la misoginia y el conservadurismo social de las Cortes fueron un serio obstáculo para lograr la igualdad” (Repetto, 1994, p. 91).

A principios de 1970, las transformaciones políticas en Italia tenían ya un impacto en la calidad de vida, gracias sobre todo a una economía de base consumista y caracterizada por el crecimiento progresivo que en los grandes números utilizó también energías femeninas hasta entonces empeñadas en actividades de supervivencia, que tuvo sus repercusiones no sólo sobre la estructura interna del mercado del trabajo, sino también sobre las expectativas de vida de las jóvenes mujeres de las capas más populares. La estrategia para conseguir una legislación que garantizara a la vez igualdad de retribución para el mismo trabajo, tutela de la maternidad, reglamentación de la discrecionalidad del empleador en materia de contratación y despido de las trabajadoras fue llevada a cabo el Comité de las asociaciones femeninas. Las movilizaciones se dieron en los lugares de trabajo y por la representación parlamentaria femenina (Repetto, 1994).

A finales de los años setenta, la convergencia de la presión parlamentaria entre democristianas y mujeres de la izquierda había desembocado en la aprobación de leyes -desde la igualdad de salario a la prohibición de despido por matrimonio, al derecho de acceso a las carreras y profesiones-, que constituyeron la base de la igualdad, al menos formal, de las mujeres italianas en el campo económico. El movimiento político de las mujeres no había alcanzado

una formulación que superara el aspecto de la *igualdad jurídica*. Y de hecho sólo después de 1972 se empezó a invertir la tendencia a la disminución de los índices de actividad femenina como consecuencia de la reestructuración del mercado de trabajo y del éxodo de la agricultura de la mano de obra femenina (Repetto, 1994).

La reivindicación de los servicios sociales dio finalmente resultados tangibles entre 1968 y 1972, con la creación de la escuela para párvulos y la aprobación del plan nacional de las guarderías (al mismo tiempo se mejoró y amplió la Ley de maternidad, que fue la condición impuesta por el movimiento femenino de la Democracia Cristiana). En términos de relaciones sociales concretas, la sexualidad fue situada en el centro del discurso intelectual de masas, las mujeres encontraron el valor de combatir el control ideológico y práctico que la familia y las instituciones habían ejercido desde siempre. La elaboración de un nuevo código de familia en 1975, la introducción del divorcio en la legislación italiana en 1979, sostuvieron la cultura de los derechos del cuerpo sexuado femenino que procedía de los Estados Unidos. Todos estos cambios, encajaban en la era de la laicidad del Estado (Repetto, 1994).

***Rosso come io cielo*, Interpelar la cultura de la anomalía para pertenecer al mundo**

*Rosso come il cielo*¹⁹¹ (Rojo como el cielo) (Capriotti, 2006) es una película biográfica de Mirco Mencacci, calificado por los cineastas como el mejor editor de sonido y ambientalista de películas del mundo contemporáneo. Este cineasta pierde la vista a la edad de diez años a causa de un accidente. La trama de *Rosso come il cielo* tiene como trasfondo, el periodo de transición al republicanismo italiano de 1962 a 1970, en dos espacios territoriales, la provincia de la Toscana y la ciudad de Génova. El director, Cristiano Bartone propone una narrativa en donde “el espacio acompaña al personaje” (Zavala, 2010), para mostrar la situación, la vida cotidiana de

191 La película doblada al español está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0lgQc66P1PU>

un niño no vidente a través de algunas escenas refieren el entorno familiar y otras, el internado Cassoni.

La escena de apertura de la película se sitúa en la provincia Toscana, es hermosa y simbólica para toda la trama. En ella se desarrollan varias secuencias relevantes que ofrecen indicios reales del momento histórico de la infancia de Mirco y otras señales que demandan la inferencia y un ejercicio interpretativo del espectador. El paisaje veraniego de campos sembrados es el telón de fondo para introducir a Mirco, el protagonista, cuando juega con otros niños y niñas a la gallina ciega. Un niño le cubre los ojos con un lienzo de tela y le pide que localice a cada uno de los participantes. En este intento, Mirco cae varias veces en medio de las voces de sus compañeras y compañeros que le gritan para que tenga una idea del lugar en qué pueden estar.

Esta escena pasa rápidamente. Reaparece Mirco en la calle, acompañado de su padre. Los dos establecen un diálogo corto enfrente de la biblioteca sobre tres medios masivos de comunicación de la época: la prensa, el cine y la televisión. Mirco sugiere a su padre que mejor compre el periódico para que lo lea en casa, él responde que la ventaja de leerlo en la biblioteca es la gratuidad. El padre extiende su apreciación sobre estos medios de comunicación. Para su progenitor, el encanto del cine es ver, escuchar y conocer relatos, cualidades que el periódico no posee, pero ver televisión abre al espectador, las puertas al mundo. Sin embargo, en ese momento la familia no puede adquirir un televisor.

Después de este diálogo, padre e hijo felizmente se trasladan a su hogar. En la casa, la madre de Mirco escucha en la radio, la noticia de las marchas de los trabajadores sindicalizados, que se manifiestan en contra de las injusticias y los cambios políticos impuestos el régimen republicano. Este plano político, casi se pierde por el diálogo que entablan los tres personajes, sobre un asunto trivial: Mirco no ha terminado la reparación de una sartén a la que le quitó el asa.

El padre de Mirco argumenta a su esposa, que lo que hace el niño no es una travesura, sino una manera de aprender de qué están hechas las cosas. Si bien, la mujer no queda convencida por esa justificación, no hace ninguna réplica. Y sin motivo aparente, el padre invita a su hijo al cine para ver una película de vaqueros. La madre reniega un poco, pero no evita que padre e hijo salgan felices del hogar.

Mirco reaparece en el campo jugando con sus amigas y amigos, pero ahora con una pelota pequeña, a lo que podría ser rayuela; cuando Mirco lanza, la pelota se rompe. Acto inmediato, corre a su casa con la pelota en la mano. Con la intención de repararla, busca en varios cajones del gabinete de los platos, el pegamento. No lo encuentra. Coloca sobre una silla, un cajón de madera para buscar encima del gabinete. Lo que tuvo a su alcance fue el rifle de su padre; lo toma y manipula por un momento; intenta dejarlo en su lugar, pero el banco se mueve, el rifle se dispara; el disparo impacta sobre un conjunto de platos, los pedazos caen en el rostro de Mirco.

El protagonista surge en un consultorio médico bien equipado.

El doctor después de examinar a Mirco, solicita a la enfermera el expediente y que lleve al niño a otro lado. El padre y la madre reciben la noticia de que su hijo ha quedado casi ciego y que perderá gradualmente la vista, en poco tiempo. El padre pide al médico que revise el diagnóstico, pues Mirco será expulsado de la escuela, pues existe una ley, que impide que los niños discapacitados estén en las escuelas para niños normales. El médico recomienda que el pequeño sea inscrito en una institución educativa para ciegos para que continúe estudiando y aprenda un oficio, pues será lo único que podrá hacer como discapacitado. El doctor sugiere que el niño sea llevado al Instituto Cassoni, establecimiento educativo para personas invidentes que se ubica en Génova y es de alto prestigio social.

El padre no quiere ese futuro para Mirco. En casa, el padre y la madre discuten sobre el porvenir de Mirco. En la provincia su hijo estará al lado de su familia, pero en Génova tendrá la oportunidad de seguir aprendiendo. El protagonista es hijo único, no fue incluido en la toma de decisiones, simplemente es ingresado en el Instituto. Cuando el director invidente recibe a los padres, expresa en una frase corta, que "los niños ciegos aprenden lo que pueden, no lo que quisieran" porque son discapacitados, para frenar las expectativas del padre de Mirco.

En el comedor, Mirco conoce a su primer amigo. El director anuncia la presencia de un nuevo alumno, se bendicen los alimentos y una religiosa señala a Mirco se le dará un morral para que por cada acierto o acción buena que realice, recibirá un grano de maíz que canjeará por un premio especial. En el Instituto no se hace nada en particular: se come, se duerme y se estudia. En una escena de ocio, se aprecian varios internos, las preguntas sobre los colores de las cosas que realiza un niño, provoca que uno de ellos diga que eso es cosa de mujeres; pelear es cosa de machos.

Esta diferenciación sexista del comportamiento entre hombres y mujeres se retoma escenas más adelante y parece estar al margen del movimiento feminista de la época. Mirco es conducido al salón de clases por una religiosa, misma que previene al profesor que el alumno ha cursado hasta cuarto año y está retrasado, por lo que debe ser colocado enfrente y así tener mayor control sobre él. El profesor enseñó el tema de los movimientos de la Tierra con una grabación, ramas y hojas de diferente textura y el dictado. Mirco no quiere escribir. Arroja al piso la tabla y el apuntador de braille que le fue proporcionada por su profesor. El maestro interviene diciendo a Mirco que el hombre tiene cinco sentidos, entonces por qué él se empeñaba en usar solamente uno; y le revela que el gran secreto de los grandes músicos era cerrar los ojos y así sentir intensamente la música. La tarea asignada por el profesor fue la elaboración de un ensayo sobre lo que siente el hombre con el cambio de las estaciones.

Mientras todos los niños están en el taller de tejido, Mirco inicia un recorrido por el aula. El gran hallazgo de Mirco fue encontrar en un gabinete, la grabadora y varias cintas de las sesiones de religión en una caja. Insertó varias cintas y presionó el botón de reproducir, escuchó un momento y se llevó consigo esa caja a la habitación. El cambio de Mirco como niño no vidente estaba en proceso.

En otra escena, Mirco sale al patio, en medio del bullicio provocado por el juego de los otros internos, escucha que una radio está cerca. Sigue el sonido. En la programación se anuncia que está a punto de iniciar un capítulo de las aventuras de Moby Dick. Novela escrita por Herman Melville en 1851. Mirco se sienta a escuchar, sin percatarse de que está siendo observado por una niña, que parece tener su misma edad. Se trata de la hija de la portera. Esta niña establece rápidamente un diálogo con Mirco. Le informa que tiene indicaciones de su madre de no molestar a los niños y no acercarse a ellos y de que tiene una bicicleta, pero está descompuesta. Pese a eso, ella le da unos dulces y se trasladan a la bodega porque allí está la bicicleta. Mirco repara la bicicleta de esta niña; él pregunta si tiene televisión; ella responde que no, únicamente posee una radio.

Ella sabe que están trasgrediendo las normas disciplinarias y se exponen a un castigo, ya que en el colegio, los niños problema son castigados severamente, además ha sido advertida de que no debe juntarse con los internos porque están ciegos y son hombres; pese a ello, informa a Mirco que cerca del colegio hay un cine. Rápidamente toman la decisión de salir. Los dos niños se montan en la bicicleta y salen a escondidas del instituto. En la cartelera del cine se anuncia que próximamente se exhibirá *El clan de los carteristas*, película que Mirco vio con su padre, pero se compromete a ir al cine con su amiga.

En la calle hay una manifestación que reclama libertad y justicia para los trabajadores. Frente a la multitud, la niña pierde el control de la bicicleta y se impactan con una pareja de manifestantes, con los que entablan una breve conversación. La niña y Mirco conocen

un nuevo amigo. Un exalumno del instituto, que va a la universidad y trabaja en la acerera mejor conocida como "El gran horno". La acerera es descrita por el invidente con un lugar en la que las máquinas hacen ruidos estruendosos y aterradores. Mirco queda fascinado por la fantástica descripción.

De regreso a la escuela, Mirco decide hacer una grabación para cumplir con su tarea sobre las estaciones del año, misma que titula "Termina la lluvia, sale el sol". En el aula, Mirco reproduce la cinta, el profesor pregunta a su alumno el significado de su grabación, la respuesta del estudiante fue que se trataba de las voces de la naturaleza. El director es informado sobre este tipo de tarea por el profesor; se encoleriza y se molesta también por la acción de Mirco. Nadie había autorizado el uso de la grabadora ni la destrucción de las cintas, para hacer tontos juegos. El alumno tenía que hacer siempre la tarea tal como la solicitaba el profesor.

Mirco es castigado. Se deprime y no quiere hablar con nadie. Su profesor busca a Mirco. Le explica que a veces la gente adulta se apresura a juzgar las cosas diferentes, pero que su investigación sobre la naturaleza había sido muy buena. Que estaba dispuesto a prestarle la grabadora cuantas veces quisiera, con una condición, que el alumno aprendiera a escribir y leer en braille. Mirco acepta el trato con gran entusiasmo.

En otra escena, Mirco dice a su amiga, que es conocida entre los niños, como "la porterita", que grabará todos los sonidos para inventar una gran historia. La niña escribe el guion y Mirco lo ambienta con los sonidos. En la clase de música el director comunica que empezarán los ensayos del recital de poesía, que año con año, la institución ofrece a los padres de familia en la ceremonia de clausura. Se selecciona a los aspirantes y se anuncia que el tema del recital será mariano, es decir, dedicado a la virgen María. Mirco no participará en el recital. Él decide hacer un recital de batallas que narre aventuras y personajes que gustan a todo niño.

Mirco y su amiga inician las grabaciones de su recital, para hacer unas tomas de sonido, acuden a la acerera y son guiados en su recorrido por el amigo manifestante, pero se dan cuenta que hacen falta más actores e invitan a otros niños. El punto de reunión es la bodega. Los niños desdeñan la presencia de la niña, por ser mujer y la “porterita”; pero cuando a un niño se le indica que hará el papel de la madrastra, no acepta; argumenta que eso es cosa de mujeres, por lo tanto, que lo haga “la porterita” porque es niña. La preparación del recital genera el trabajo colaborativo entre todos los niños, que poco a poco aceptaron a la niña.

En el salón de música, los ensayos del recital mariano son monótonos y aburridos, los participantes tendrán que memorizar el guion establecido por la religiosa y el director; ellos se preguntan dónde están los demás niños. Salen a buscar en las instalaciones del colegio. Localizan a un número importante de niños ensayando el recital de la batalla. El enojo del director no se hizo esperar y exige que el responsable de tal indisciplina dé la cara y apela a que sean sinceros y delaten al culpable de robar la grabadora y transgredir el orden establecido. Nadie dijo nada.

El director comunica al profesor que expulsará a Mirco y solicita se le entreguen los mejores trabajos escolares para mostrarlos a los padres y madres de familia durante el recital. El profesor incluye la grabación de Mirco, pero el director la rechaza. El director no escuchó la grabación, a pesar de que el profesor enfatizó que Mirco tenía un modo particular de conocer, descubrir y contar las cosas. El director no cede. Argumenta que durante los 100 años que tenía el instituto, la vida siempre había transcurrido tranquila porque siempre se respetaban las reglas, que bien o mal, preparaban al alumno para la vida. La libertad era un lujo que los ciegos no podían darse.

El profesor lo interpela. Era cierto que los niños no podían ver, pero estaban vivos, llenos de entusiasmo y fantasías. El director presenta como contraargumento, que el profesor solamente estaba con ellos, en cambio, él era parte de ellos, era un ciego. El profesor

vuelve a tomar la palabra para señalar que los niños tenían el derecho de ser libres, y ese derecho nadie podía quitárselos. El director mantiene su postura cuando señala que no está dispuesto a que la indisciplina de un alumno, meta el desorden en los demás niños. Frente a esa decisión, el profesor habla con Mirco. Lo anima, diciéndole que tiene algo especial dentro de él, algo que los demás no tienen, que dentro o fuera de la escuela, no permita que nadie le quite su forma de ser y que siga estudiando. Pero cuando se queda sólo, su rostro muestra toda su impotencia y camina cabizbajo. Una mujer que lleva un gran cesto de ropa, lo ve y mueve ligeramente la cabeza.

El profesor se detiene frente a ella y se desahoga. Cuestiona en voz alta, para qué sirve y a quién le era útil el colegio. Esa escuela únicamente hacía que los niños calentaran la silla, se les enseñaba a obedecer y el profesorado se llenaba de entusiasmo porque formaba tejedores y buenos operarios, pero le quitaba a los alumnos lo máspreciado que tenían: sus sueños.

La señora incita al profesor a cambiar las cosas. Este dice que no tiene el poder, que la autoridad recae en el director, pero ella, sagazmente lo invita a que se ponga a prueba. Enfrente de la escuela están los trabajadores de la acerera manifestándose contra la gestión en Cassoni, porque “la porterita”, salió a buscar su apoyo. Las consignas escritas en las pancartas y pronunciadas son “Reforma en la escuela, no a la expulsión de Mirco”. El director y el profesor escuchan. Pero el primero no le da importancia, y el segundo, lo exhorta a que se asome a la calle.

La situación se complica para el director, cuando el gobernador y el alcalde le exigen que resuelva el caso, pues los estudiantes universitarios hicieron un paro y los trabajadores de la acerera amenazan con detener la producción sino se obtiene una resolución favorable para Mirco. En este clima, el profesor se llena de valor y le informa al director que Mirco se queda en la institución, que a partir de ese momento cambiarán las cosas en el plantel y que

el tema del recital será diferente. Pero sobre todo, que es urgente que se deje de simular ante las madres y los padres de familia, que los alumnos merecen la educación que reciben y se debe recapacitar que la discapacidad es algo que está en la mente de las personas y no en el cuerpo de los niños.

El día del recital, el profesor da la bienvenida a las madres y los padres de familia, advirtiéndoles que, a partir de ese día, la vida en el instituto será diferente. Con ese recital se iba a probar que, la fantasía y el derecho a la normalidad eran dos cosas, a las que ninguna persona deberá renunciar. Se ambienta el espacio, se apagan las luces y pide a los asistentes se cubran los ojos con el lienzo de tela que se les proporcionó a la entrada. Conforme avanza la representación de la batalla, los espectadores se conmueven y aprenden a interpretar los sonidos con otros ojos: los del invidente.

En 1975, el Estado italiano aprueba la abolición de la ley que impedía que los invidentes estuvieran en la escuela pública. Mirco viaja con sus padres a la Toscana para vivir sus primeras vacaciones como alumno del instituto. Se encuentra con sus amigos y amigas que están jugando a la gallina ciega. Ahora Mirco es un invidente que ve con los otros sentidos.

Conclusiones

Cinco *easter eggs* (elementos ocultos o pistas) de la película *Rosso come il cielo* revelan elementos sustanciales de la sociedad republicana italiana: el uso de la radio, televisión y el cine; la industrialización, los movimientos sociales de hombres y mujeres en un Estado laico, la coexistencia de discursos patriarcales sobre las mujeres y la interpretación de la discapacidad como anomalía física que encarcela al cuerpo en las instituciones escolares creadas para ese propósito, pero también como espacios de posibilidad para el cambio cultural.

La excepcionalidad del protagonista se impuso en un espacio ideológico y pedagógico conservador que ya estaba siendo modernizado silenciosamente por el aparato reproductor de sonidos: la grabadora. El instituto, a través de sus prácticas cotidianas, hacía que la incapacidad visual de los internos se generalizara a todos los ámbitos de la persona, por tal razón los invidentes eran anormales y carecían de potencial intelectual, de fantasías y ganas de ser libres.

La película es un llamado a la libertad y a la inclusión de niños y niñas; a la ruptura de las interacciones tradicionales, a la comprensión de la escuela como espacio que favorece la socialización desde una perspectiva de género. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación, tal como lo sostuvo la educadora, feminista y humanista María Montessori en el movimiento de la *Escuela Nueva italiana* desde fines del siglo XIX, se daba si se dejaba en libertad a las y los educandos para que decidieran la gestión de su aprendizaje. Estos principios mantenían su vigencia en la segunda mitad del siglo XX, pero también actualmente.

Referencias

ROSSO COME IL CIELO. Película. Dirigida por Cristiano Bartone. Producida por Quality Film. Interpretada por Luca Capriotti, 2006.

CARLI, SANDRA. *Estudio sobre la comunicación, educación y cultura.* Buenos Aires: La Crujía, 2003.

CASTRONOVO, VALERIO. "El debate sobre el desarrollo económico italiano. Editado por Alfonso Botti. *Revista Ayer*, no. 16 (1994): 33-52.

CARTIGIANI, MELINA. "Derechos humanos y seguridad social en Italia". *Revista Humanismo y trabajo social*, no. 2 (2003): 93-137.

DINIZ DEBORA, LÍVIA BARBOSA, Y WADERSON RUFINO Dos Santos. "Discapacidad, derechos humanos y justicia". *Revista Internacional de Derechos Humanos*, no. 11, (diciembre 2009): 65-77.

MONSIVÁIS, CARLOS. *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina.* Barcelona: Anagrama, 2000.

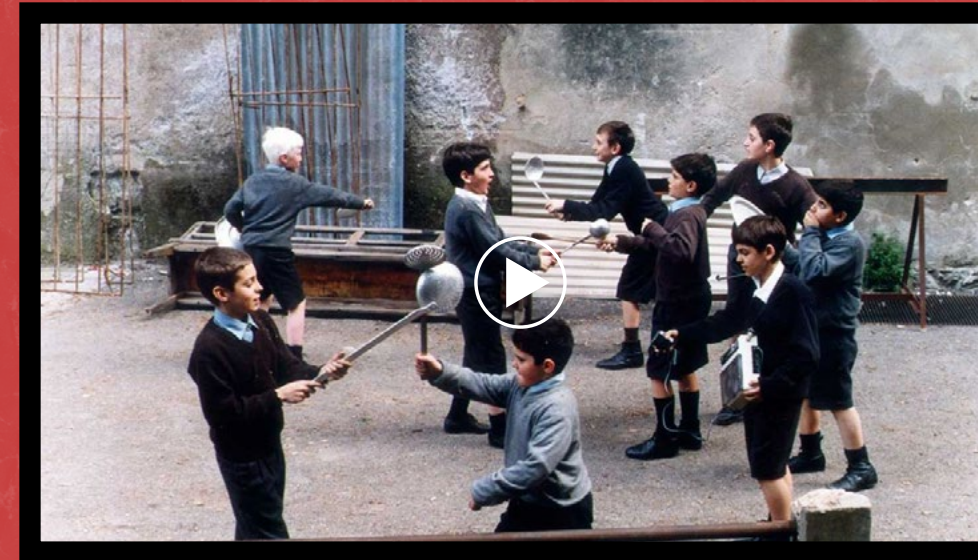
REPETTO, MARGHERITA. "Las mujeres en la vida política de la Italia republicana. Editado por Alfonso Botti. *Revista Ayer*, no. 16 (1994): 79-104.

SARLO, BEATRIZ. *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura Argentina.* Buenos Aires: Nueva visión, 2004.

SERRA, MARÍA. "El cine en el discurso pedagógico escolar en el siglo XX". *Memorias del VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la educación en Latinoamérica.* Buenos Aires: CIHELA; 2007, 1-14.

UNIVERSIDAD DE LA HUELVA. Cine y educación para la ciudadanía. s. f. www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temas-discapacidad.htm (último acceso: 4 de octubre de 2017).

ZAVALA, LAURO. "El análisis cinematográfico y su diversidad metodológica". *Revista Casa del Tiempo*, no. 66 (2010): 1-5.



La película doblada al español está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0lgQc66P1PU>