

Miradas educativas al cine boliviano: un acercamiento a la otredad

Educational Considerations of Bolivian Cinema: Approaching Otherness

Claritza A. Peña Zerpa*

José A. Peña Zerpa**

Resumen

El cine boliviano tiene una rica filmografía sobre miradas a la formación femenina. Como primera aproximación, para efectos de este ensayo, se seleccionó la siguiente muestra: *La cruel Martina* (Juan Miranda, 1989), *Noemí, la niña de la montaña* (Per Schultz, 2002) y *Valeria, la película* (GAMLP, 2018). Cada una contiene similares narrativas y pone de manifiesto la lectura de la otredad como afirmación y negación. A partir de la lectura de Verano (2012) se identificaron las siguientes dimensiones para el análisis: a) vida familiar y negación de la escuela, b) conflicto entre patriarcado y escuela, c) tradición como bisagra (familia y escuela), d) modelos femeninos condicionados a la presencia masculina, e) ausencia de formación sexual y f) la otredad desde el lenguaje escolar. Los personajes femeninos, representados por Martina, Epifania, Valeria y Noemí, aparecen en contextos patriarcales y desde éstos desarrollan acciones de aceptación o rechazo al otro. Entre las conclusiones se señalan: a) la escuela es un espacio clave en la vida de una mujer. Si no está, ni siquiera la Iglesia

* Fundación Famicine
Contacto: claririn1@gmail.com

** Fundación Famicine
Contacto: jaliriopz@gmail.com

puede garantizar ver la transformación del otro (ellas); b) mientras los personajes femeninos están más inmersos en el proceso de formación, aparece su incidencia en la acción política dentro de una localidad, una mayor afirmación del otro; y c) la crianza es distinta, según como se interprete la condición femenina. Dependiendo de cada contexto habrá, o no, una afirmación del otro.

Palabras clave: otredad, mirada educativa, formación, cine boliviano, personajes femeninos.

Abstract

Bolivian cinema contains a rich filmography on considerations of women's education. As first approach for the purposes of this paper, the following samples were selected: *La cruel Martina* (1989) by Juan Miranda, *Noemí, la niña de la montaña* (2002) by Per Schultz and *Valeria, la película* (Municipality of La Paz, 2018). Each one contains similar narratives and highlights the reading of otherness as affirmation and denial. From reading Verano (2012), the following aspects were identified for the analysis: a) family life and school denial, b) conflict between patriarchy and school, c) tradition as a hinge (family and school), d) female models conditioned to the masculine presence, e) absence of sexual formation, and f) otherness through the perspective of school language. The female characters, represented by Martina, Epifania, Valeria, and Naomi, appear in patriarchal contexts from which they develop actions of acceptance or rejection of the other. Among the conclusions are the following: 1) School is a key space in the life of women. If it is not present, not even the Church can guarantee the transformation of the other (women), 2) At the time during which the female characters are most immersed in the process of formation, there is advocacy on their part in the politics of a town, which constitutes a greater affirmation of the other, 3) Upbringing differs depending on how the feminine condition is interpreted, and depending on the context where it is practiced, it will affect the affirmation or negation of the other.

Keywords: otherness, educational perspective, education, Bolivian cinema, female characters

1. Introducción

El cine boliviano tiene una muestra importante de miradas a la educación femenina. Una primera aproximación a este universo, y para efectos de este texto,

se identificó a partir de la muestra conformada por *La cruel Martina* (Juan Miranda, 1988), *Noemí, la niña de la montaña* (Per Schultz, 2002) y *Valeria, la película* (producción institucional del Gobierno Municipal de la Paz realizada en 2018). Cada una con marcadas diferencias estéticas, pero con similares narrativas, conforman tres momentos en la producción cinematográfica del cine boliviano.

Son tres filmes, dos de ficción y un documental, que coinciden en el Modo de Representación Institucional (MRI), pues sus finales son claramente esperanzadores. A modo de lecciones, se ofrece al espectador un acercamiento a partir de lo simbólico y tradicional sobre historias de mujeres oriundas de pueblo, barrio y montaña (Martina, Epifania, Valeria y Noemí).

La otredad se comprende de dos formas diferentes, una como la negación y “destrucción del yo”, la cual se desarrolla con la existencia de los hombres en las vidas de las mujeres, y otra como la “afirmación del yo”, desprendida de las relaciones entre mujeres. Pero esta afirmación está íntimamente relacionada con “el ser-con y percibir-con” que según Verano (2012), traduciendo las ideas de Merleau-Ponty, implica el cruce de percepciones, en lugar del simple acompañamiento.

Estas dos lecturas de la otredad están enquistadas en la acción de los personajes femeninos en contextos no escolares y escolares. Precisamente, las películas seleccionadas se adentran en sociedades patriarcales y desde éstas identifican algunas afirmaciones y negaciones.

2. La vida familiar niega la escuela

La familia, como primera estructura de acogida, ofrece a la mujer una percepción de mundo enajenada. El exceso de sacrificios y cuidados por los demás la niega como otro. Es decir, se trata de una percepción de los demás (otro yo) solo a nivel corporal (intercorporalidad), pero como ser pensante, sensible y agente transformador del mundo en el que está, no existe. No es siquiera una negación.

Ver a otro y verse como sujetos reflexivos no es uno de los pensamientos y percepciones más comunes. La acción continua por vivir cada día y de la misma manera empaña la forma de estar en el mundo y de “empalabrarlo”.

La familia como sujeto colectivo desconoce a la escuela como “otro”, no tanto por ignorar su existencia como por ser una estructura detonante para las sub-

jetividades. Quien ingresa a la escuela cambia su mirada respecto al mundo y respecto a sí mismo. Esa doble percepción, señalada por Verano (2012), es tan solo una prueba de la posibilidad de re-flexibilidad, la cual resulta amenazante para el “orden establecido según la tradición”.

De modo que la representación de los directores en torno a los núcleos familiares tiene como característica común mostrar una mujer responsable del cuidado de los más pequeños; alimentarlos es una de las funciones vitales. No importa qué implique ello, la mujer buscará la vía para garantizar las raciones diarias (así se niegue a sí misma). Pero no puede hacerlo sola, requiere del apoyo de las niñas (no escolarizadas) para su ayuda. Como éstas no asisten a la escuela, pueden lavar, cocinar y encargarse de otras actividades.

La escuela relegada al plano del olvido es una forma de ver la vida sin futuro. No aporta nada a la búsqueda y satisfacción de necesidades básicas. En consecuencia, pareciera ser un obstáculo para la mujer. No cambia su situación de pobreza y abandono en el presente. Así que resulta más cómodo no romper ninguna tradición familiar. La mantiene cada vez más y la actualiza con las nuevas generaciones. Valeria lava ropa desde los siete años, así como su madre lo ha hecho por mucho tiempo. Noemí cumple con los quehaceres de su casa tal como lo ha aprendido. Epifania sigue preparando chicha en avanzada gestación; por ser una mujer mayor, ha decidido tener un hijo porque “necesita a alguien que la ayude”.

El derecho a exigirse “otra vida”, distinta a la de sus modelos más cercanos, se traduce en una ruptura de la tradición y un conflicto con la figura de poder. Y, ¿existen figuras de poder en ese núcleo familiar? Definitivamente sí. Su existencia reafirma la otredad como corporalidad, mas no como comunicación. En este contexto tiene cabida la mismidad (ese sí mismo de cada sujeto del grupo familiar), pero no es posible pensar en el habla del otro. Solo el patriarca tiene voz, y éste a su vez niega a los demás la posibilidad de rebelarse. Así, por ejemplo, en *Noemí, la niña de la montaña*, ella suplica a su padre ir a la escuela. Si bien es un deseo, también forma parte de un reclamo por la igualdad de género: ¿por qué sus dos hermanos estudian y ella no?, ¿por qué el hermano Sabino puede escribir?, ¿por qué Crispín puede contar la rutina escolar a sus padres y ella no? Ese mostrarse distinta a lo percibido por su núcleo familiar y comunidad es también verse distinta de sí misma. Como niña, busca equipararse a los jóvenes más cercanos (hermanos mayores). Ellos son otros a pesar de que viven en el mismo mundo que ella.

La experiencia de la escuela no está presente en todas las subjetividades. Es ajena e inexistente. Una muestra de ello se identifica en los personajes de *La cruel Martina*, película basada en el relato homónimo de Augusto Guzmán. Especialmente las mujeres, crecen para “atender a otros”, no para estudiar. Ese excesivo vivir en función de los demás se traduce, a la



La cruel Martina (Miranda, 1989).

manera de Verano, en una enajenación de su propio mundo. Martina (hija de Epifania y Tunas) crece observando el trabajo de Petrona. Desde pequeña aprende a cocinar, cuidar los burros y degollar gallinas. Es otra joven del pueblo, una anónima más, hasta que su vida privada se cruza con la de un hombre poderoso. Ella cree que su mundo será distinto solo por negarse a comportarse como las demás.

Si bien las mujeres del pueblo se ven a sí mismas y a las otras como iguales por compartir mundos similares, también es cierto que no todas lo traducen del mismo modo. Santusa (amiga de Martina) cree que es necesario hacer otras cosas lejos del pueblo (migrar para sembrar coca) y le recomienda: “tú tienes que salir también de aquí, algún día tienes que formar tu familia”. Esto supone una mirada hacia afuera como lo nuevo, aunque adentro (su mismidad) conserve la máxima de fundar una familia. Santusa cree que con cambiar de lugar en el mundo construye otra percepción. Ese percibirse y percibir a otro se cruza con el de Martina pero no cambia a ésta. Es su experiencia de mundo la que “revela” su comunicación originaria. Su historia personal ser-del-mundo le permite comunicarse con la amiga.

2.1. Los modelos femeninos en la educación familiar están condicionados por la presencia masculina

Desde pequeña la mujer observa modelos de madres trabajadoras y abnegadas. Es una premisa que se mantiene y fortalece con las más pequeñas. La expresión del amor equivale a formar una familia según la tradición. Amar a sus seres más cercanos es una de las experiencias más comunes y al mismo tiempo enajenadoras de su propio mundo. Darse al otro negándose a sí misma pare-

ciera ser la principal característica de los personajes femeninos creados por los directores de estos filmes.

Ser amada por el otro queda traducido en la percepción de cada hombre, lo cual equivale a decir: la otredad como corporalidad (distinta como género) con una función asociada a la reproducción social. La dimensión espiritual y la visión humana de la mujer no forma parte de los patrones de comunicación en la sociedad patriarcal.

La mujer cría al futuro hombre desde una mirada servil: atenderlo, cuidarlo y amarlo forma parte de una trilogía en la vida familiar. El padre es quien forja el carácter y ayuda a conformar la personalidad machista a partir de los valores patriarcales. Son dos referencias inmediatas para cada niño o niña que acentúan los roles de género dentro de una sociedad marcadamente patriarcal.

Don Tunas Molle, en *La cruel Martina*, ejerce su dominio sobre las mujeres del pueblo de Totora. Aunque no sea físicamente atractivo, presume de “tener a muchas cholas del pueblo”. Se ha erigido alrededor de él la imagen del “macho mayor”. Celebra cuando un hombre no está “bajo las faldas de la madre” y los invita a buscar compañeras fuera de aquel lugar, porque “aquí en el pueblo ya no hay caritas nuevas”. Las mujeres lo observan y critican tímidamente y así se mantienen en el pueblo, la casa y el hogar. Esa voz débil ha sido permeada por la fuerza y el poder de otro.

La cantidad de mujeres del pueblo de Totora es mayor que la de los hombres; pero esta diferencia no ha resultado de utilidad, pues se advierten mucho más los distanciamientos entre ellas. Siendo del mismo género, las mujeres no se identifican con el lugar de la otra. La otra es señalada públicamente cuando transgrede códigos morales y cuando afianza estereotipos negativos. Si rompe esquemas, ya no es una más, deja de ser anónima.

La mujer casada y con hijos (productos del matrimonio) es aceptada rápidamente por la sociedad. Esa unión representa una conformación legítima. Fuera de ella, se funda el pecado, la prohibición y la corrupción moral. En consecuencia, lo deseable para estar dentro de la norma social, es aceptar el matrimonio como única forma para procrear y establecer relaciones sexuales. De esta manera, se mantiene la tradición y debe fundarse una familia. Por ello, los hijos naturales y las madres solteras no forman parte de “lo convenido” en esa sociedad patriarcal. Y menos aun hacer público un acto ocurrido en la esfera de lo privado (violación o abuso sexual).

En la misma tónica anterior se narra la historia de Valeria. El abuso sexual de ella no forma parte de la experiencia de otras generaciones de mujeres más adultas del barrio. Se trata de una vivencia de la esfera privada. Y por ello, entre ellas mismas no saben abordarla sino a través de un acto de sororidad (de la pareja del agresor). Sin ella, Valeria no habría acudido a las instituciones competentes del Estado para denunciar.

Por otra parte, a través de la mirada de Noemí es posible acercarse a lo aprehendido del modelo más cercano: la madre. A través de una rutina diaria, se muestra la vida de las mujeres de la montaña. Con una larga jornada solo es posible identificar oficios domésticos: preparar la comida, lavar en el río, cuidar las cabras, atender a sus pequeños hermanos (Freddy y Sandra) y despedir a Crispín por las mañanas, todo asumido con naturalidad y como parte de sí. Por la tarde le espera uno de los momentos de silencio más notables: escuchar las historias de Crispín.

2.1.1. La iniciación sexual de las mujeres en sociedades machistas

Los personajes femeninos se inician sexualmente por tres vías. La primera a partir de la seducción masculina. El hombre, dado su voraz apetito sexual, se acerca a la mujer y despierta en ella el deseo y la necesidad de experimentar placer. El placer como gozo forma parte de la historia personal de una mujer y no es comunicable a otras. De modo que los actos vividos en estos términos forman parte de la “vida interior”, la cual, según la traducción de Verano (2012) a Merleau-Ponty, equivale a ser una espacialidad del mundo.

Epifania, a diferencia de los demás personajes femeninos, eligió con quién iniciarse en su sexualidad. Quizá más madura que las demás, se mantenía “pura”. Condicionada por un modo de vida religioso, el cual desviaba posibles pensamientos carnales a un obrar signado por el servicio a otros, dicha pureza estaba reservada para un hombre (posible compañero). Pero, ¿la venta de chicha lograría acercarla al deseo sexual? Más aún, ¿conocería su sexualidad antes de morir?, ¿con quién experimentaría el placer terrenal en un acto sublime y privado?

Con el pretexto de probar una rica chicha preparada por Epifania, de Tunas irrumpe en su casa. Y al traspasar esa puerta también entra a la vida sexual de ella. Luego de unas caricias y unas bellas palabras, inician el acto. El director de la película usa el recurso de la elipsis y queda a la imaginación del espectador el cómo pudo ser.

En otra escena, Tunas y Epifania hablan del embarazo de ésta, de modo que aquel acto logra afirmar la virilidad de él y la fertilidad de ella. Pero esta segunda cualidad es cuestionada y hasta puesta en tela de juicio por el macho. Se apoya en clichés societales para persuadirla. Esto queda resumido en el siguiente diálogo:

Tunas: Ya eres un poco vieja y a esa edad no es bueno para tener hijos. Tu barriga está creciendo y ¿qué va a decir la gente? Yo conozco a una señora que hace un mate y al ratito te lo saca.

Epifania: Me da miedo

Tunas: Vas a ver qué fácil es tomarlo.

Epifania: ¿Y si me pasa algo?

Tunas: No, no, no hay problemas.

Pero ni el mate ni el peso cargado por Epifania durante el embarazo producen el aborto esperado por Tunas. Al contrario, el vientre de la mujer madura crece y pare una guagua (niña), quien después recibe el nombre de Martina. El nacimiento de Martina significa la muerte de su progenitora. El fin de una historia y el comienzo de otra distinta; especialmente marcada por el dolor, la repulsión y la venganza.

Con Martina aparece la segunda vía de iniciación sexual. Ella es víctima de una violación. El acto sexual se presenta como un evento planificado por un hombre sin la aprobación de la mujer. En las circunstancias en las que se desarrolla, cambia el sentido y significado para ella. Signado por el mero instinto sexual masculino, no experimenta placer sino dolor, sufrimiento y deseos de venganza. Ello refuerza la percepción que tiene de los hombres como “otro”.

Aquel acto sexual vivido por Martina es un evento en el que hay un reconocimiento de la otredad como objeto sexual. Por tanto, solo una de las partes involucradas siente placer; mientras la otra, no. Esta disparidad queda traducida no sólo en acciones, sino en palabras. La voz masculina presume de la posesión de la mujer, mientras que ésta piensa en cómo manifestarse desde el silencio.

La iniciación sexual de Martina quiebra la relación con Dios y con su representante masculino en la tierra (sacerdote). El acercamiento positivo y respetuoso con ese guía espiritual desaparece: Dios deja de ser el supremo amor para Martina. Su vida tiene sentido desde el dolor. Una vía para devolver el daño causado es con el producto de la vergüenza (la guagua).

Martina es la mujer del pueblo que creció sin esperar ningún compañero para procrear ni formar una familia. La negación a esa posibilidad ya había sido

expresada a los demás: “hombres, no he nacido para eso”, una negación de la otredad, de aquel distinto a ella en su corporalidad y sexo. A su vez, ella es rechazada por las demás mujeres del pueblo por no ser igual al “nosotras”. De ahí que se advierta el doble fenómeno de percibir y ser percibida como lo extraño y la extraña.

El desafío al hombre a través de la palabra deja a la mujer en una situación de desventaja. Así, por ejemplo, lo expresado por Martina a Ardiles: “esperanzas conmigo no la tenga ni en chanza”, le permite al otro buscar la forma de humillarla. En consecuencia, los sujetos con palabra de poder tienden a eliminar situaciones que favorezcan brotes de rebeldía o rechazo, a través de mecanismos de coacción (en este caso, el ejercicio de la fuerza física para un acto sexual obligatorio).

La tercera vía de iniciación sexual la experimenta Valeria. Ella sólo ha visto en su casa una relación dependiente entre la madre y su hermano. Desde pequeña re-conoce al hombre como otro desde la negación; esto se traduce en frases tales como “eres un borracho”, “eres irresponsable”, “no eres padre”. Pero este esquema no lo transfiere a los demás hombres. Al contrario, los ve como sujetos amorosos.

El agresor de Valeria se aprovecha de su rol de patrono y de los favores de tipo económico, para crear un clima de confianza. Y desde ésta opera su plan de poseerla por vía del engaño y la fuerza. Valeria experimenta por la violencia su primera relación sexual con un hombre mayor, una relación prohibida y forzada que llega de imprevisto y la deja marcada. Se siente sola, con culpa y miedo. Como mujer, no recibió alguna orientación al respecto. Tampoco su madre comprende qué debe hacer ante aquel delito del cual su hija fue víctima. Definitivamente: “nunca podremos llegar hasta lo vivido por los demás; es el mismo mundo el que perciben los otros y nosotros: el mismo sol que quema el rostro del otro, el mismo paisaje visto por él” (Verano, 2012: 261).

Las tres vías de iniciación sexual de los personajes femeninos ponen de manifiesto algunos elementos de importancia: a) acentúan el deseo instintivo del hombre, b) refuerzan la ausencia de formación¹ sexual de la mujer en una sociedad patriarcal, c) significan a la mujer como otredad desde su sexo y d) niegan a la mujer como otredad con voz.

1 Proceso mediante el cual un sujeto busca aprehender un objeto siguiendo el deseo y la voluntad. Conforme se apropie de aquello que le interesa, se eleva espiritualmente e intelectualmente. En otros trabajos hemos identificado el concepto desde una relación dialógica entre un joven y un experto (Peña, 2010a), y como un acto reflexivo y no de imitación (Peña, 2010b).

La primera etapa del despertar de la sexualidad (enamoramamiento platónico) está representado por el personaje de Noemí. Es la más pequeña y experimenta la belleza del primer acercamiento a un niño (Serafín) en la escuela. Él es su guía y amigo. Su presencia afirma en ella el deseo de aprender. Ambos se observan con simpatía y respeto. Esa atracción es identificada en varias escenas de aquel espacio escolar y le recuerda al espectador que el amor le da sentido a la otredad. Ese sentimiento de querer estar juntos y defenderse de otros es una muestra de aquel enamoramiento entre chicos. Tanto Noemí como Serafín sacan lo mejor de sí. Son dos personas distintas. Ella es atenta a su apariencia física y la más estudiosa de su clase; mientras que él es más servicial y cuidadoso.

Las miradas y las sonrisas juegan un papel importante. Sirven de comunicación. Cada uno devela su historia ante el amor. Esa etapa de la vida, desde la escuela como lugar de encuentro, les permite a ambos ese “estar dado” como “estar con el otro”, según Verano (2012).

2.2. El patriarca decide el ingreso de la mujer a la escuela

El hombre marca importantes diferencias respecto a los sujetos de la familia y la comunidad, a través de la palabra. La palabra muestra a otros cómo es su percepción del mundo según su historia personal. Se advierte entonces que, como patriarca, se alimenta de lo apropiado por la tradición (también compartida). Todos los personajes masculinos están representados como la voz de una casa y de una localidad. Sus palabras de poder dominan a las mujeres e imponen sus voluntades frente a ellas, quienes las aceptan fácilmente. A pesar de que el lenguaje puede "significar un mundo que (...) es común con el otro" (Verano, 2012:269), marca una importante diferencia de género.

Los directores de las tres películas coinciden en mostrar a niños y jóvenes disfrutando de privilegios (afectivos y de escolarización). Se dejan servir y son tratados con deferencia por las mujeres. Para ellos ser varones se traduce en aprender de sus padres, tíos y abuelos a gozar de una vida receptiva. Este mundo paralelo al de las mujeres es también real en cada una de las historias; ellos tienen un nombre y, con éste, un rol en la sociedad donde están.

A través de los discursos en la vida privada y pública, el hombre es quien “sabe” qué decidir sobre la vida de los otros. Él es quien administra la justicia (así se ve en *La cruel Martina*) y asigna un rol a las mujeres del pueblo (según su conveniencia), llámese esposa o amante. Respecto a este último, uno de los personajes emblemáticos es Tunas. Independientemente de su aspecto físico, sus palabras resultan un afrodisíaco para las féminas; las invita a pecar, así se

trate de la “virgen del pueblo”. El cuerpo de la mujer es dócil ante la palabra amorosa.

Otro de los personajes representativos aparece en el documental: el hermano de Valeria; entregado al alcohol y las deudas, demarca (al menos física y emocionalmente) su “lugar en la casa”. Como hombre, debe ser alimentado por la niña y su madre. Su rol de padre queda transferido a las mujeres. Sus decisiones están ligadas a lo monetario. Ni siquiera es motivo de preocupación si sus hijas acuden o no a la escuela, menos su hermana. Entonces, ¿por qué ellas deben obedecer al sujeto que las niega? Ese sujeto encargado de verlas como lo otro (distinto e insignificante) les afirma diferencias de género según estereotipos.

El padre de Noemí es otro personaje masculino de la filmografía boliviana que ofrece algunos matices interesantes. Al igual que el hermano de Valeria, disfruta de re-conocerse como la figura de autoridad. Tiene el poder de decisión sobre los actos de las mujeres. Su negación de la escuela está justificada por el mantenimiento de una tradición familiar. Para él tiene más importancia la casa, y así queda demostrado en algunos diálogos.

Noemí: Cuando yo vaya a la escuela le escribiré una carta a Sabino.

Padre: Esperemos y veamos.

Al hombre no le importa que la mujer aprenda a leer, sólo él goza de este derecho. Por ser “el jefe de la familia”, debe tener control absoluto de todo. Así que la ilustración y posible transformación de un sujeto en un ambiente escolar no forma parte de sus pensamientos. Cuando accede a “dejar ir” a Noemí a la escuela, lo hace desde una condición: ésta debe “demostrarle” que será la mejor. En principio se pone en tela de juicio la capacidad de la niña, su posible rendimiento. Estas palabras implican que su hija se sobrepondrá ante cualquier evento o situación para aprender a un ritmo más rápido que los demás niños y niñas. La niña de la montaña aprenderá a leer, escribir y realizar los rituales de manera correcta y sin dificultades. Se apuesta por el éxito en un medio en el que no se lo conoce; ella lo experimenta sólo a través de las vivencias de sus hermanos.

2.3. El hombre educado acentúa las diferencias

Con la educación el hombre se apropia del mundo de manera distinta. Lo sitúa como un lugar de encuentro de experiencias entre “yo y otro en dialogicidad”. Los sujetos portadores de un lenguaje crean una variedad de significaciones. Para algunos éste invita al cambio (cambiarse y cambiar con), otros prefieren

mantener el contexto y ver el silencio desde la otredad. Respecto a lo segundo, Verano (2012) subraya, desde Merleau-Ponty, que se trata de “no hacer uso del lenguaje” (270), es más un acompañante. Esto pareciera ser el denominador común de las mujeres frente a las palabras de los hombres educados. Así, por ejemplo, lo dicho por los hermanos de Noemí en sus cartas es visto como “verdades” escuchadas desde el silencio.

Si la voz del hombre goza de poder (como se vio en el apartado anterior), más fuerza tiene la voz de un hombre educado. No se trata de un adjetivo. Significa la doble concentración de poder y saber en un sujeto ya privilegiado por su género; la visión de la masculinidad como opción para subordinar a sujetos colectivos bajo el pretexto de la ilustración.

Personajes masculinos como Ardiles (corregidor del pueblo), en *La cruel Martina*, denotan un acento de hombre educado en la ciudad y con una marcada preferencia por la seducción femenina (sin connotación clasista). Pero él es el modelo de sujeto sin ninguna transformación (al menos en lo que respecta a la dignidad humana) en un espacio no escolar. Muestra cortesía en las celebraciones de la clase alta, mientras que en su relación con las jóvenes del pueblo demarca su poder de corregidor para exigir servicios. A Martina le solicita chicha y acompaña a ese objeto físico un deseo erótico. De allí que “la mujer de la chicha es también su “objeto de deseo”. Por ello, tenerla cerca y complaciéndolo en sus peticiones, es para Ardil haberla conquistado. Pero su expresa virilidad no queda satisfecha con un acompañamiento. Hace falta poseerla totalmente, que en su esquema de “macho” equivale a estar dentro de ella y tomarla para sí.

¿Y cómo logra un sujeto educado como Ardil estar con una mujer como Martina (arisca y negada a los hombres)? Se vale de la mujer más próxima a ella (tía Petrona) para llevar a cabo su plan. So pretexto de un chicharrón, la convence que debe ir a comprar la carne. La ciega obediencia de la mujer afirma dos cosas:

- a) El Corregidor debe ser obedecido aun poniendo en riesgo la seguridad física de su sobrina. Él es la autoridad y el poder en el pueblo. Contrariarlo significaría quedar mal ante los ojos de los demás. Es un hombre para confiar porque para eso está en el pueblo.
- b) Martina debe probar su resistencia a los hombres con la presencia del Corregidor. Si ella es fuerte, entonces sabrá cómo lidiar con un hombre como él.

Pero Petrona, luego de enterarse de la violación a Martina, mantiene la obediencia al violador (Ardiles). En lugar de mostrar sororidad, le otorga más poder al hombre cuando le promete que lo ayudará. Y, finalmente, ¿quién es Martina? ¿Es otra mujer con una historia y experiencia distinta a la de ella?

3. La tradición se conoce en el seno familiar y se re-afirma en la escuela

El cine boliviano muestra a sus espectadores una carga importante de la cultura nacional. La chicha² como alimento no puede faltar, tampoco las danzas³ y la música⁴ en las fiestas y celebraciones⁵. Es pues en el espacio no escolar donde niños y niñas aprenden de sus padres lo heredado.

En *Valeria, la película*, las cholitas aparecen en las calles con su sombrero bombín⁶. Llama la atención que destacan por sus coloridos trajes⁷ y por el rol que ejercen en la sociedad. Son conductoras del transporte público y otras están en las calles (de ruta al trabajo). Son mujeres empoderadas quienes aparecen en escena, y contrastan fuertemente con la historia de Valeria.

Los bombines negros son más comunes en las escenas de las calles citadinas bolivianas. La posición es clara. La mayoría corresponde a mujeres casadas (bombines en el centro), pero en el pueblo de *La cruel Martina* se identifica el sombrero de color blanco.

Además de los bombines y polleras, todas las mujeres usan el aguayo. Con alegres colores, éstos sirven para transportar las comidas, las ropas y los bebés. Es una indumentaria versátil. Noemí la usa para llevar sus cosas a la escuela, Valeria para doblar la ropa limpia y la comadre de Epifania para llevar comida.

Pero, a la par de este reconocimiento de la cultura boliviana, en estas películas se recurre a los personajes para acentuar las diferencias de roles de género. Juan

2 El maíz como alimento está asociado a la cultura precolombina y a una tradición ancestral. Con el cereal se prepara la chicha, una bebida alcohólica usada para las fiestas. Especialmente en *La cruel Martina*, aparece como bebida para las celebraciones.

3 La escena en la que Tunas está reunido con dos hombres, una mujer le entrega la chicha con un baile; otra escena clave es el bautizo de la hija (Martina), donde aparecen en un plano general los bailarines.

4 Cachampaya es una de las peticiones del personaje Tunas al pueblo para despedir al joven Vicente. Se trata de un género musical y de una danza.

5 La hija de Epifania y Tunas es bautizada según el "Uma Rutucu" (corte de pelo en quechua) y con muchos padrinos.

6 Asociado al "honor y autoridad", para otros se traduce en la conservación de una tradición de la comunidad indígena, además de relacionarse con el estado civil de la mujer.

7 Las polleras (faldas) aparecen en todas las escenas de las películas seleccionadas, acompañadas de una blusa blanca. También se ven los ponchos de las mujeres y los hombres.



Detrás de cámaras de *Valeria, la película* (GAML P, 2018).

Miranda, por ejemplo, en las escenas donde los personajes femeninos usan el aguayo, indica el peso de la mujer en la alimentación. Sin ella, difícilmente el hombre disfrutaría de ricos platos.

Ante las notas descriptivas de algunas escenas de las películas seleccionadas, llama la atención cómo en el espacio escolar es presentada la tradición, nada ajena a los estudiantes, maestras ni madres de las montañas. Se trata de algo cotidiano, influencia ancestral y valioso legado para seguir manteniéndolo.

La escuela como espacio moderno está también unida a lo tradicional, pues lo incorpora como parte de la rutina escolar y lo hace cotidiano. No resulta extraño ni nuevo para los niños durante su estancia en ese lugar. Más que un juego, es un momento para mostrar sus ritos y danzas. Se trata de un “yo integrado”. Así como se aprende, también se practica de manera constante aquello que se conoce. En consecuencia, la relación dialógica fomentada en la escuela asume las comunicaciones aprendidas en el hogar como legados e inventarios, asignándoles un peso espiritual (no tanto material). Significa renovación en el seno de otros contextos, dentro de los cuales están presentes hombres y mujeres en armonía.

4. La otredad desde el lenguaje escolar

La escuela percibe al otro como sujeto de ausencia. Es en su seno donde niños y niñas practican el español y elevan sus oraciones al Dios de los conquistado-

res. Aunque hablen quechua, no es posible fundar sólidas bases si no aparece el engranaje eurocentrista. Para comprender al otro es necesario internarse en “sus signos y lenguajes”.

En los rituales de la escuela el orden demarca diferencias. Ocupa el primer lugar la oración de todos los días (dirigida por un niño mayor al resto del grupo), luego el saludo en español; ya antes de pasar al aula realizan acciones que los acercan a la identidad indígena: la siembra en el huerto, la preparación de la comida (a cargo de una madre del grupo y con alimentos de esas localidades) y las danzas. Forman parte de lo otro respecto de la escuela como invención moderna.

Llegar al “nosotros” desde lo indígena⁸ y lo heredado de los españoles⁹ está en esa mezcla de percepciones, del cruce de dos mundos de vida en otro, de una fusión que lo hace único y distinto. La escuela de Noemí no es la misma que la de una niña en la ciudad.

La necesidad de ser como el otro (Sabino) se traduce en la escritura de una carta. Y Noemí solo puede llegar a hacerlo cuando pueda “empalabrarse”: ¿cómo saludarlo?, ¿cómo expresarle los afectos de su familia?, ¿cómo contarle de su estancia en la escuela? Estas interrogantes pueden ser respondidas cuando reconozca sonidos y pueda escribirlos en un papel.

Las maestras enseñan a los niños el abecedario de la forma tradicional: pizarra y tiza, mientras que los fieles pupilos toman notas en sus cuadernos de apuntes. No hay una vinculación con el medio que les rodea. Se trata de una identificación del lenguaje. Lo que está fuera del aula es ajeno. Para Noemí no es así; parte de la necesidad del “empalabramiento” está en asociar aquello que conoce y luego traducirlo.

Albertina, una de sus maestras, cuando advierte que Noemí deja de asistir, llega hasta su casa. Esta acción devela dos aspectos importantes: a) reclama la necesidad de escolaridad (preocupación por el otro) y b) la búsqueda de un futuro distinto para la mujer de la montaña. Ambas se fusionan en un mismo

8 Lo indígena es diferenciado de lo blanco. Las mujeres y los hombres se diferencian por razones de género, pero no por la etnia a la cual pertenecen. No se logra ver en las películas el proceso de “ciudadanización del indígena”, no es objeto de interés para el director otro contexto sino la montaña.

9 Una de las herencias de los españoles son las prácticas de dominación, que luego de un tiempo son identificadas como “colonialismo interno” y “colonialismo externo”. El catolicismo es una clara manifestación. Se trata de una religión impuesta por extranjeros en medio de otras creencias ya existentes de los indígenas. La escuela (como producto moderno) concentra el ejercicio de la relación saber-poder y desde ella se busca marcar diferencias entre los sujetos (quiénes saben las lecciones y quiénes no). En el aula de Noemí esto se identifica de manera clara. La maestra concentra el poder y desde él puede crear diferencias entre los niños y las niñas. Así vemos que la pregunta no es bien vista. Se busca el silencio para dejar una sola voz en ese espacio: la maestra.

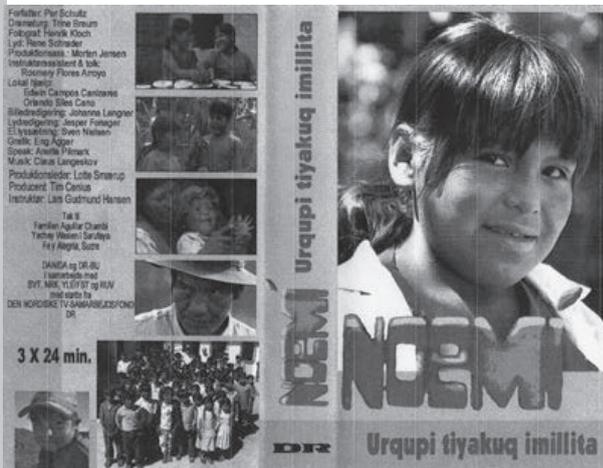
horizonte interpretativo: prioridad en la formación femenina. La niña es la mujer del mañana. Si se rompe con la exclusión (promovida en el seno familiar) puede tener otras opciones. No será únicamente madre ni se dedicará exclusivamente a oficios domésticos, será profesional y muy especialmente una ciudadana con pleno conocimiento de sus derechos.

Ya de regreso a casa Noemí, su padre y Crispín avistan a un cóndor¹⁰. Esta escena está cargada de fuerza simbólica. Les recuerda con su alto vuelo que hay una transformación de cada sujeto al estar en una escuela. No se trata únicamente de cuánto puedan aprender sino de cuánto pueden cambiar. Esto tiene que ver con la “libertad” de elegir y de pensar.

En el caso de Valeria, su formación es distinta. Luego de ser atendida por psicólogas y trabajadoras sociales queda en ella la necesidad de ayudar a otras mujeres. Y, ¿cómo es posible este deseo?, ¿cómo materializarlo? Al menos estas dos interrogantes son respondidas casi de manera inmediata al espectador con la escena final. Aparece como una mujer adulta y miembro de una organización. Se la distingue claramente por el uniforme que usa.

A través de otra elipsis se resume una de las etapas más importantes de la vida de Valeria. Se produjo una importante transformación. La misma no es producto de consejos, sino de la formación. Se trata, más precisamente, de la formación de la mujer para la atención a otras en situación de vulnerabilidad.

Valeria es más consciente de los roles sociales y de las relaciones de poder entretrejidas en las sociedades. Reconoce por su experiencia y conocimiento cuáles son los protocolos a seguir en caso de violencia de género. Sin cuestionarlos, sino desde una actitud madura, recibe a las víctimas y les ofrece apoyo. En ella el interés por “el otro” aparece desde su mis-



Noemí, la niña de la montaña (Schultz, 2018).

10 El cóndor es un ave de importancia para los bolivianos. Se relaciona con lo mitológico y patriótico, significaciones de orden cultural que lo enmarcan como un símbolo de poder, libertad y salud. También supone afirmaciones de belleza mágica y espiritual.

midad, ese “yo” que, por una situación del pasado, le ha permitido comprender y reconocer el dolor del “otro”.

Pero ese “yo” es la voz femenina, distinta, más fortalecida por la práctica de la igualdad de género y muy cercana a la otredad (mujer) desde un compromiso político, visto desde la posición de Arendt (1997) como la lucha por el bien común. El director del cortometraje refuerza esta visión cuando muestra las cifras oficiales en materia de violencia y los casos atendidos. La marginación de la mujer ante casos de violencia es reemplazada por el trabajo de mujeres organizadas y formadas. Así se presentan ante el espectador con los códigos visuales y sonoros.

5. La formación femenina: elementos conceptuales presentes en la narrativa

La formación femenina¹¹ está asociada al acompañamiento de la mujer en cada etapa evolutiva de su vida. Este acompañamiento se realiza a partir de modelos formativos durante la aparición de preguntas e inquietudes a lo largo del desarrollo de la mujer. Al principio están las madres, quienes no siempre encajan dentro de la idea de “modelos positivos”. Por lo general, su vulnerabilidad crea las condiciones para que la niña, la adolescente o la joven busquen otros modelos, por percibirlos de forma negativa.

Ante las preguntas: ¿por qué trabajar para mantener a un hombre vago?, ¿por qué no estudiar como mis hermanos?, ¿para qué servir a un hombre?, se activa en esas mujeres la búsqueda de alternativas al estilo de vida de sus madres. Esto supone una ruptura; como tal, se ve como una trasgresión a las normas o a la tradición familiar. Y no es así. Es un llamado a “la otra” para revisarse y proponer un cambio. Es una mirada femenina con ansias de afirmarse en el mundo dividido por sexismo y diferencias de roles de género.

Las nuevas generaciones de mujeres prefieren crear a “otra” entre aquéllas que son iguales. Capaz de trabajar para colaborar en el hogar, ir al colegio y ser educada, o presentarse ante la sociedad como lo que desea: ser una mujer soltera. Son estos deseos los estímulos de cada una. Pero no pueden estar solas, requieren de un modelo que las oriente y guíe, y no lo hallan. Entonces sucede

11 La formación femenina comprende un proceso dialógico entre mujeres de distinta madurez (sexual, mental, emocional...). Se inicia desde temprana edad y comprende un recorrido con algunas etapas (curiosidad/interés, acercamiento, apropiación, transferencia y maduración). El punto de encuentro para ese espacio dialógico es la condición femenina y la existencia de un modelo.

una interrupción en su camino formativo, y si no cuentan con “otra” semejante a ellas, difícilmente pueden transformarse.

Las únicas que tienen suerte al encontrar modelos positivos son Noemí y Valeria. La primera logra apoyo de las maestras del colegio para que se mantenga en la educación formal. La segunda, luego de recibir ayuda profesional, encuentra el apoyo para cambiar su vida desde el trabajo con mujeres víctimas de abuso sexual y violencia sexual.

Martina, tristemente, encuentra en su tía Petrona la mayor negación como mujer. Primero cede a la voluntad de Ardil (cuando recibe el dinero para comprar comida) y luego como soborno para convencer a la sobrina de unirse a él. Petrona quiere para Martina una vida convencional, con la agravante de desearla verla unida a su violador. Le importa mantener las apariencias en lugar de “comprender” el dolor y sufrimiento de la otra.

La formación femenina comprende múltiples facetas. Es un camino cargado de situaciones y promesas de experiencias. El descubrimiento de la sexualidad, el despertar sexual, la relación afectiva dentro y fuera de un núcleo familiar, el ejercicio de sus derechos en una localidad, la profesionalización, la relación laboral, la llegada de la maternidad... son algunas etapas de las vidas de esas mujeres. Lo que se añade como interés particular en las películas es cómo se las vive desde cada individualidad.

5.1. La condición femenina

En orden a dilucidar la narrativa fílmica de las tres películas se encuentran importantes elementos para una primera aproximación conceptual de la formación femenina. En principio se debe considerar la noción: condición femenina.

La condición femenina ha aparecido como un término relacionado a discursos y prácticas de la representación de la mujer en una época y coyuntura. Hay prolíficos textos que nos dan cuenta de ello en el cine. Por ejemplo, Collar (2011), quien desde una mirada masculina no profundiza sobre el término en su análisis del cine de inmigración, mientras que Cruz (2017) lo hace más claramente al estudiar el cine español.

En esta muestra de cine boliviano se advierten tres posturas críticas sobre la condición femenina. Especialmente a través de los personajes se abre el debate respecto a la mujer y las convenciones sociales. Esta narrativa fílmica no tiene ningún tabú para contar historias de mujeres y de una vida en el hogar. Ofrece suficientes ejemplos para ver la temática y subrayar las relaciones generaciona-

les. Esto último tiene un peso importante en la formación. Cuando se habla de esta idea se la asocia a un sujeto y a la existencia del otro. Gracias al otro es posible llegar a una transformación.

Por consiguiente, en la formación femenina está presente el modelo o referente en la vida de una niña, adolescente, joven y adulta. Al principio y desde la crianza en las familias, se ofrece una interpretación del mundo de vida vivido por una mujer, usualmente asociado a la figura materna (responsable directa de la crianza); esa niña recibirá a través de acciones y palabras una traducción del sistema de creencias y valores. Luego, a partir de las relaciones sociales (comúnmente originadas por la familia), la niña se acerca a otros referentes. Aquí aparecen las amigas o compañeras de labores (trabajo infantil). La escuela es otra estructura social de importancia. Asociada a la formación y el cultivo del espíritu, busca que sus aprendices se planteen de manera clara cuáles intereses mueven su accionar en el mundo y cómo desde lo aprendido pueden cambiar éste.

Cada espacio (no escolar y escolar) dispone de opciones, comúnmente asociadas a la educación. Pero sin escuela no puede hablarse expresamente de ello. En orden a esto, y considerando los elementos anteriores, el siguiente cuadro resume los aspectos discutidos sobre la formación femenina.

Miradas educativas a la otredad

Película	Personaje	Modelo	Referente	Otredad	Aspecto vinculado con la condición femenina	Crianza	Formac. femenina	Educ.
La cruel Martina	Epifania		x	El otro la niega como mujer fértil.	Elección de la mujer de una vida sin hombres. Violación. Maternidad forzada.	X		
	Santusa	x		El otro es igual a ella (por su tradición).		X		
	Petrona	x		Niega la libertad del otro.		X		
	Martina			Los otros niegan su condición femenina. A su vez ella niega al otro (distinto a ella).		X		
Noemí, la niña de la montaña	Mamá		x	El otro es igual a ella (por su tradición).	Reclamo por la escolaridad. Asistencia de la niña a la escuela.	X		
	Albertina	x		Opera bajo la afirmación de las otras (defensa de derechos).			x	X
	Noemí			Los otros son iguales a ella.				X

Película	Personaje	Modelo	Referente	Otredad	Aspecto vinculado con la condición femenina	Crianza	Formac. femenina	Educ.
Valeria la película	Mamá	x		Afirma al otro desde la tradición.	Abuso sexual.	x		
	Valeria			Los otros son iguales a ella.	Sororidad entre las mujeres.		X	X
	Esposa del agresor		x	Afirma al otro como igual a ella (género).		x		

Nota. Cuadro elaborado por los autores considerando los personajes femeninos de las tres historias y el planteamiento de la otredad y la formación femenina.

Los personajes femeninos de cada una de las películas tienen una significación de la otredad. A su vez hay una vinculación con la crianza, formación o educación. Estos dos aspectos marcan diferencias importantes de una a otra mujer. Mientras más cercana esté la mujer de la formación, más incidirá en la acción política dentro de una localidad. Así, por ejemplo, Albertina y Valeria destacan por ofrecer alternativas a la injusticia. Sus luchas se enmarcan en el ejercicio de los derechos de la mujer. Se muestran como ciudadanas responsables y conocedoras de las leyes.

Si bien la crianza es común en las vidas de las mujeres, también es distinta según como se interprete la condición femenina y de acuerdo a los contextos donde se practique. En unos casos se trata de la búsqueda de una mejor opción igualitaria (Noemí), mientras para Martina y Valeria resulta de la lucha en medios marcadamente varoniles.

6. Conclusiones

Sin pretender hacer generalizaciones sobre la cinematografía boliviana, los autores, a través de esta pequeña selección de películas, se han acercado a aspectos similares en sus narrativas. De manera sucinta se señalan las siguientes:

- La formación femenina es asumida en el seno de la tradición familiar como el acicate de oficios domésticos. La vida laboral está condicionada a la experiencia y los modelos femeninos del hogar. Se trata de una “mano de obra no calificada”, la cual desconoce la posibilidad de un estilo de vida diferente. Este contexto se replica en las películas de ficción y el documental.
- La mujer no es formada bajo la idea de ciudadanía sino desde el tradicionalismo y su conservación. La mirada femenina se mezcla entre las cere-

monias, ritos, danzas... para consolidar la identidad de un “yo colectivo” de las etnias (aún existentes) y de las raíces mestizas.

- En imágenes de la ciudad se ven algunos elementos de la identidad femenina, al cumplir la mujer roles importantes y el reconocimiento a “la otra” (una mujer con igualdad de derechos y capaz de luchar para superarse a sí misma). Este accionar es guiado por la presencia de la escuela como estructura de acogida responsable de la educación formal.
- La escuela es un espacio clave en la vida de una mujer. Si no está, ni siquiera la Iglesia puede garantizar y ver la transformación de aquélla. La mujer madura y responsable en pleno ejercicio de sus derechos puede nacer desde lo vivido en situaciones violentas y luego desde la “nostreidad” mostrar su cambio de manera pública.

Como cineastas, ¿somos capaces de mirar distinto para generar nuevas interpretaciones y retos al rol de la mujer en la sociedad boliviana? ¿Por qué el rol de la mujer, expuesto en las películas más actuales, todavía hace referencia a la mera subordinación al patriarcado? ¿Por qué no miramos distinto? ¿Este rol de la mujer fue impuesto desde la colonización de Bolivia en 1535? ¿Es correcto sumergirse en la cultura prehispánica de Bolivia tratando de buscar el no-patriarcado, suponiendo que el patriarcado es un concepto moderno? ¿Qué tanto de la cultura prehispánica forma parte del rol de la mujer boliviana?

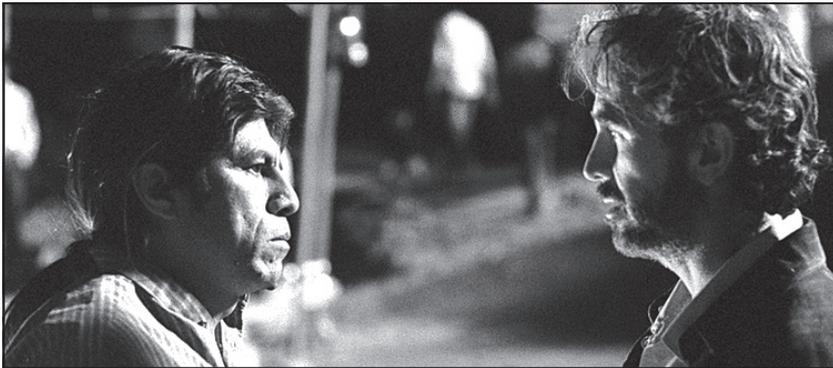
En Latinoamérica apenas encontramos algunos estudios sobre personajes femeninos en el cine. Una muestra de ello lo representó el trabajo de Otero y Peña (2017), con la filmografía venezolana. En el caso del cine boliviano, sería interesante hacer un acercamiento a otros contextos de producción para responder algunas preguntas: ¿la representación de la mujer cambiará en función de las coyunturas?, ¿cuáles tipologías de personajes son más comunes?, ¿cómo se muestra la formación en los filmes?, ¿es posible establecer algunas similitudes narrativas?

Recibido: julio de 2018

Aceptado: octubre de 2018

Referencias

1. Arendt, Hannah. 1997. *Qué es política*. Barcelona: Paidós.
2. Collar, Juan. 2011. *La condición femenina en el cine de inmigración*. Disponible en: <www.unav.es/nuestrotiempo/es/cultura/la-condicion-femenina-en-el-cine-de-la-inmigracion>
3. Cruz, José. 2017. "Feminismo y condición de la mujer en el cine español actual 1. *Moon Magazine*. Disponible en: <www.moonmagazine.info/condicion-de-la-mujer-feminismo-cine/>
4. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, GAML P [Producción]. 2018. Oliver, Mercado [Productor] *Valeria, la película*. [Cortometraje]. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=64Mam9V54X4>
5. Miranda, Juan [Director]. 1986. *La cruel Martina*. [Largometraje]. Ramos, Juan [Productor]. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=xRVyyQhTFak>
6. Otero, Sara y Claritza Peña. 2017. *Género y subalternidad. Personajes femeninos en la cinematografía venezolana (1970- 2016)*. Caracas: Fondo Editorial Hormiguero. Disponible en: <www.hormiguero.com.ve/download/genero-y-subalternidad/>
7. Peña, Claritza. 2010a. "Cine y formación: dos miradas de Akira Kurosawa. El genio maligno", en *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, N° 7, pp. 183-202. Disponible en: <elgeniomaligno.eu/wp-content/uploads/2010/09/cineyformacion_cpe%C3%B1azerpa.pdf>
8. ----- 2010b. "Una aproximación a la idea de formación", en revista *Pensamiento Divergente*, N° 1, pp. 161-191. Disponible en: <www.researchgate.net/publication/323345726_Aproximacion_a_la_idea_de_formacion>
9. Schultz Per (Director). *Noemí, la niña de la montaña*. 2002. [Largometraje], Televisión Estatal de Dinamarca. Disponible en: <www.youtube.com/watch?v=DQFbGxSqKc>
10. Verano, Leonardo. 2012. "El lugar del otro: el problema de la alteridad en la filosofía de Merleau-Ponty", en revista *Universitas Philosophica*, N° 29, pp. 251-275. Disponible en: <www.redalyc.org/pdf/4095/409534423011.pdf>



La chola condenada por su manta de vicuña (Walter y Jaime Machaca, 2012),
Ivy Maraey (Juancarlos Valdivia, 2012) y *Linchamiento* (Ronald Bautista, 2011).