



UMSNH



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

TESIS

**El movimiento estudiantil de 1968: El cine como herramienta para la
enseñanza de la historia.**

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

PRESENTA:

Perla Yurixi Maya Carrazco

Directora de tesis: Lisette Griselda Rivera Reynaldos

Co-director de tesis: José Napoleón Guzmán Ávila



Morelia, Michoacán. Febrero de 2022

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I	
NARRATIVA HISTÓRICA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL 68, UNA MIRADA SOCIO-SEMIÓTICA FÍLMICA	
1.1 Producción fílmica referente al Movimiento estudiantil del 68	24
1.2 Fundamentos teóricos-metodológicos del estudio socio-semiótico, estructural discursivo.....	30
1.3 Catálogo informativo e informaciones preliminares	39
1.4 Conclusiones del capítulo.....	57
CAPÍTULO II	
LA ESCENA DIDÁCTICA: TRANSVERSALIDAD	61
2.1 Cine como un instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia	69
2.2 El uso del producto cinematográfico en el aula como propuesta didáctica	77
2.3 Contenido temático.....	87
2.3.1 Otros recursos didácticos.....	90
2.4 Título de la propuesta y método de aplicación	96
CAPITULO III	
APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	98
3.1 Contexto del grupo-temática	102
3.1 Secuencia didáctica.....	107
Sesión 1 con la sección 02. Introducción al tema: “Narrativas históricas (1968-1971)” a través del cine	107
Sesión 2 con la sección 01. Tema: Historia y lenguaje cinematográfico	111
Sesión 3 con la sección 02. Tema: Historia y lenguaje cinematográfico	115
Sesión 4 con la sección 02. Tema: Análisis de documentos fílmicos del movimiento estudiantil de 1968	119
Sesión con la sección 01. Tema: Análisis de documentos fílmicos referentes al movimiento estudiantil de 1968 y el jueves de Corpus de 1971.....	121
3.2 Producto final: video creativo.....	126
CONCLUSIONES.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	145
ANEXOS.....	151

Abstract

Usually, when we talk about the purpose of the History, we recognize that it is not only folk tales or one accumulation of knowledge. Actually, the educators understands than the History must be thought in a present. Yes, you have read it correctly, we are the people alive, the ones who take possession of it. That is because in reality, we are the ones who are interested in it, and we are who interpret our present. The French historian and filmmaker Marc Ferro (1924-2021) said: "The film is seen not only as a work of art, but as a product, an object image whose significance goes beyond the purely cinematographic, does not count only for what it testifies, but because of the sociohistorical approach that it allows" (Ferro, 1995, pág. 39) So, it is about understanding and creating narratives, as acting subjects of our own reality and fiction. In addition, thinking about History gives us the opportunity to find ourselves as subjects, regardless of the temporal closeness, because it always has and will have a repercussion in our current situation and in all the surroundings that build the social fabric. For all those reasons in this document, I analyze the 68´ Student Movement in México refracted in some film productions, based on the socio-semiotic theories, with the intention of contributing to the investigation and teaching of the History.

History. Socio-semiotic. Cine. 68´ Student Movement in México

Resumen

Usualmente, al cuestionar el propósito de la Historia, reconocemos que no se trata solo de cuentos populares o una acumulación de conocimiento. En realidad, los educadores entienden que la Historia debe ser pensada en un presente. Sí, lo has leído bien, somos los vivos, los que tomamos posesión de ella. Eso es porque en realidad, somos nosotros los que estamos interesados en conocer la Historia, y los que la interpretamos en nuestro presente. El historiador y cineasta francés Marc Ferro (1924-2021) dijo: “El film se observa no solo como obra de arte, sino como un producto, una imagen objeto cuya significación va más allá de lo puramente cinematográfico, no cuenta solo por aquello que atestigua, sino por el acercamiento socio-histórico que permite” (Ferro, 1995, pág. 39) Entonces, se trata de comprender y crear narrativas, como sujetos actuantes de nuestra propia realidad y ficción. Además, pensar la Historia nos da la oportunidad de encontrarnos como sujetos, independientemente de la cercanía temporal de cualquier contexto, porque aquel siempre tiene y tendrá repercusión en nuestra situación actual y en todo el entorno que construye el tejido social. Por todo ello, en este documento analizo el Movimiento Estudiantil del 68 en México refractado en algunas producciones cinematográficas, todo a partir de las teorías socio-semióticas y con la finalidad de contribuir a la investigación y enseñanza de la Historia en cualquier nivel educativo.

Historia. Socio-semiótica. Cine. Movimiento Estudiantil 68. México

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, el ser humano ha manifestado de diversas formas un notable interés por encontrar y entender los múltiples sentidos de la vida y la razón de ser. Es evidente que por generaciones ha luchado por encontrar respuestas a muchas de las interrogantes de su existencia y de su entorno. Por ende, no es de extrañar que, tras siglos de descubrimientos, hoy en día contamos con la distribución o clasificación de los distintos saberes en lo que se podría denominar “parcelas del conocimiento”, es decir, que se trata de un compendio de disciplinas cuya labor fundamental es la de interpretar, comprender y analizar temas físicos, químicos, biológicos, geográficos, sociales y de la conducta humana. De esta manera, es inevitable que al intentar comprender cualquier hecho histórico se recurra a más de alguna de las disciplinas científicas conocidas en la actualidad, generándose así, aquello que conocemos como interdisciplinariedad.

Ahora bien, hablar de Historia no se relaciona únicamente con un cúmulo de saberes o la mera narración de hechos o acontecimientos anecdóticos; también se trata de pensarla, de comprenderla y de vivirla. Sí, usted ha leído bien, ¿Qué pues diremos que es la Historia, si no aquél pasado relacionado con lo vivo?, ¿Acaso no somos nosotros los vivos, los que nos adueñamos de ella al rescatar e intentar traer todas esas memorias a nuestro tiempo? Sí, en realidad somos nosotros los que nos interesamos por ella, los que recurrimos a ésta para entender e interpretar mejor nuestro presente, en aras de lo que quizá entendemos como un mejor futuro. Tal como en su momento lo expresó el historiador francés March Bloch

(1886-1944), la Historia es la “ciencia de los hombres en el tiempo”, entonces, se trata de más que solo cuestionar el pasado, se trata de comprender, crear e ir construyendo narrativas que tienen lugar con nuestra propia existencia, como sujetos actuantes de nuestra propia realidad y ficción. Además, pensar la Historia nos brinda la oportunidad de encontrarnos a nosotros mismos como sujetos, sin importar la cercanía temporal que se tenga con los hechos del pasado en el presente y sin dejar de considerar que, aunque desconozcamos lo ya acontecido, esto siempre tendrá una repercusión en nuestra actualidad y en todos los ámbitos que construyen el tejido social.

Los sucesos desencadenados en México durante 1968, bajo el mandato presidencial del Lic. Gustavo Díaz Ordaz (1965-1970), hoy en día siguen teniendo múltiples limitantes en las aulas y lo anterior muy a pesar de la gravedad de los hechos, ya que es evidente que resulta bastante incomodo adecuar el contenido que deberá sobresalir en este periodo histórico dentro de los programas escolares. Por ende, desde mi propia experiencia como profesora de Literatura e Historia, al momento de abordar este periodo histórico tanto en aulas de bachillerato como en algunas de educación superior, me he visto en la necesidad de presentar a los estudiantes algunos de las numerosas fuentes informativas que tocan el tema, sin embargo, en su mayoría han sido de índole artística. Además sabemos que existe un amplio compendio de obras documentales de fácil acceso público, sin embargo, una de las primeras obras en emerger, si no es que la primera, es aquella que surge de la experiencia personal de la autora italiana Oriana Fallaci (1929-2006) quien, en *Nada y así sea* (1969), comparte su propia vivencia en los

sucesos de la Matanza de Tlatelolco, al estar cubriendo la nota periodística en el lugar de los hechos. Posteriormente, fue que se publicó *La noche de Tlatelolco* (1971) de la periodista mexicana (nacida en Francia) Elena Poniatowska (1932), en la que se rescatan varios testimonios de personas que vivieron los sucesos, permitiéndonos acceder a los eventos de manera muy puntual y en forma de crónica bastante detallada. Otra obra del mismo año es *Los días y los años* (1971) de Luis González de Alba, quien cuenta su experiencia como miembro del Consejo Nacional de Huelga.

En los siguientes años aparecieron: *Tiempo de hablar* de José Revueltas (1972), Eduardo Valle y Raúl Álvarez Garín y *El movimiento estudiantil del 68* (1972) de Ramón Ramírez, *Libertad bajo protesta* (1973) y *Si te agarran te va a matar* (1983) de Heberto Castillo, *Toda la furia* (1973) de Horacio Espinosa Altamirano, *Tlatelolco 68* (1976) de Juan Miguel de la Mora, *México, juventud y revolución* (1979) de José Revueltas; *La estela de Tlatelolco, una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68* (1998) de Raúl Álvarez Garín, *Nuestra verdad* (1998) de Leopoldo Ayala, *Lienzo Tlatelolco* (1998) de Leopoldo Ayala, *Parte de guerra. Tlatelolco 1968, documentos del general Marcelino García Barragán* (1999) de Julio Scherer García y Carlos Monsiváis, *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68* (2004) y *1968, Explicado a los jóvenes* (2018) de Gilberto Guevara Niebla y *El Libro Rojo del 68 a 40 Años del movimiento estudiantil* (2009) por José Tlaltepás, Leopoldo Ayala y Mario Ramírez y los trabajos del historiador Alberto del Castillo Roncoso cuya obra más relacionada al análisis de la imagen

sería *La fotografía y la construcción de un imaginario: ensayo sobre el movimiento estudiantil* (2013).

En cuanto al segundo grupo mencionado, correspondiente a los trabajos de investigación, nos encontramos con el libro *Nueva Utopía y los guerrilleros* (1973) de René Avilés, el ensayo “*La imaginación y el poder. Una historia intelectual de 1968*” (1988) de Jorge Volpi, el libro *1968, Los archivos de la Violencia* (1998) de Sergio Aguayo Quezada, el libro *The Tlatelolco Masacre in México* de Ronald L. Ecker, el libro *El Otro Camino* (2006) de Joel Ortega Juárez y el *Libro Disparos en la Oscuridad* (2011) de Fabrizio Mejía Madrid.

Como se observa anteriormente, son variadas las fuentes bibliográficas que pueden dar cuenta de los sucesos ocurridos durante el periodo mencionado, sin embargo, uno de los aspectos más sobresalientes del asunto, es el hecho de que a pesar de que en 1968 no era tan fácil poseer cámaras o dispositivos electrónicos de fácil movilidad como en la actualidad, sí hubo registros fílmicos y fotográficos tomados por algunos simpatizantes del movimiento estudiantil, así como por parte de periodistas y curiosos. No obstante, muchos de esos registros fueron desaparecidos por obvias razones, pero gracias a las evidencias resguardadas tras los sucesos, es que se llegan a rescatarse bastantes elementos de suma importancia para comprender el movimiento estudiantil y las vicisitudes a las que se enfrentaron los miembros de éste.

En cuanto a filmes de naturaleza documental, nos encontramos con uno de los más significativos en torno al tema, debido a que ha servido como básico de

consulta para otras creaciones tanto literarias como fílmicas, sin dejar de lado su cercanía temporal con el conflicto, se trata del documental de Leobardo López Arretche, *El grito* (1969), el cual fue creado por la UNAM como resultado de las filmaciones realizadas por alumnos del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC). Sin embargo, pasaron poco más de 34 años antes de que el tema apareciera nuevamente a manera de documental, con la obra *Tlatelolco, las claves de la masacre* (2003), realizado por Carlos Mendoza Aupetit y bajo la producción conjunta de La Jornada y el Canal 6 Julio. Posteriormente, el suceso asuntó logró captar la atención del suizo Richard Dindo, quien realizó el documental *Ni olvido, ni perdón* (2004). Cuatro años más tarde, el director Matías Guilbeurt aparece con el documental *La masacre de Tlatelolco* (2008). Ya en el año 2012, aparecen dos nuevos documentales que, aunque no tratan de manera directa el tema, sí hacen referencia al movimiento, se trata de *Los rollos perdidos* de Gibrán Bazán y *Gimme de Power* de Olallo Rubio.

En contraste con la producción fílmica documental, nos encontramos con varios títulos cinematográficos centrados en recrear algunas tramas que, aunque ficcionales, se ven notablemente empapadas de realidad. La primera película en aparecer tocando algunos temas relacionados a los sucesos que desencadenaron en las acciones del 68, fue *Canoa* (1975), sin embargo, debido a la censura por parte del gobierno en torno a revivir el tema, no fue sino hasta veintiún años después, que el director Jorge Fons y su equipo rodaran la película *Rojo Amanecer* (1989), no sin enfrentarse a diversos obstáculos. Treinta años después, aparece la película *Borrar de la memoria* (2011) de Alfredo Gurrola, *Tlatelolco*

Verano del 68 (2013) de Carlos Volado y *Olimpia* (2018) de José Manuel Cravioto. Sin dejar de lado la serie televisiva *Un extraño enemigo* (2018) del director Gabriel Ripstein.

Ahora bien, a pesar de que el trabajo va enfocado al análisis fílmico en torno a los hechos relacionados al movimiento estudiantil del 68, es importante mencionar algunas de las investigaciones que he utilizado como referencia , ya que dicho material forma parte del amplio catálogo de documentos sobre el tema, además de que podrían llegar a servir como un apoyo fundamental al momento de contextualizar cualquiera de las representaciones fílmicas, sin dejar de considerar su importancia como antecedentes, al sostenerse como un referente importante debido a que se trata de un interesante compendio de fotografías relacionadas al movimiento estudiantil del 68, por otro lado, también me encontré con la tesis *Activismo y vida cotidiana. Experiencias de brigadistas durante el movimiento estudiantil de 1968 en México* (2011) del Maestro Sergio Blaz, así como, la tesis doctoral *El departamento autónomo de prensa y publicidad; construyendo la nación a través del cine documental en México (1937-1939)* de la investigadora Tania Celina Ruiz, cuyos aportes históricos en torno al desarrollo del cine y su función propagandística en la construcción de identidades nacionales, es de gran valía para mi documento.

II

El cine, considerado en su momento por Canudo¹ como la séptima arte, ha logrado cautivar desde su surgimiento a todo un colectivo diverso, debido a que individuos de todas las clases sociales, niveles culturales y edades han encontrado su deleite en la apreciación de este arte. Además de lo anterior, este gran descubrimiento representó desde sus inicios un gran avance para la ciencia en varios sentidos, el primero de ellos relacionado al desarrollo de la tecnología, pero también en el ámbito académico; lo más valioso para mí en este momento, corresponde a la función del cine como fuente de información, ya que por medio de éste podemos adentrarnos en el estudio de la sociedad, conocer diferentes culturas, interpretar eventos pasados, reflexionar sobre las circunstancias de nuestra realidad circundante y hasta adelantarnos en el tiempo, imaginando posibilidades futuras. De este modo, el cine también logra colocarse como un recurso educativo, que de ser utilizado objetiva y metódicamente, contribuiría notablemente a la enseñanza del conocimiento histórico.

No obstante, no hay que olvidar que por su capacidad como medio lúdico e informativo, el cine tiene la particularidad de educar aún si el espectador no es consciente de ello. Lo anterior debido a que a través de la creación artística se llegan a reproducir temas cotidianos de la vida, pero inmersos en mundos ficticiales que al final refractan realidades sociales, llámense arquetipos,

¹ RICCIOTO Canudo (Italia, 1879-1923, Francia), fue un reconocido teórico de cine cuya principal preocupación teórica fue sobre: "la realidad del cine y sus posibilidades en un futuro de mayor evolución técnica". Además de lo anterior, fue el primer crítico de cine en acuñar el término séptimo arte en su *Manifiesto de las siete artes* publicado en París el año 1911.

estereotipos y hasta modelos de pensamiento. Por tal motivo, el cine no solo puede sino que debe ser estudiado por los educadores de las ciencias sociales y humanidades, ya que vivimos en un mundo donde éste ha tomado cada vez más relevancia en la vida diaria y merece ser interpretado de manera crítica por todo espectador. No permitiéndose caer en la trampa de una supuesta inocencia, pues sabemos que no lo es, debido a que a través de la creación fílmica se permean múltiples informaciones que involucran los valores y antivalores vigentes para la sociedad refractada a través de la pantalla, pero también para quien lo interpreta, es decir, aquella que recibe la producción fílmica.

Todo lo anterior, es importante debido a que como profesores de Historia debemos ser capaces de interpretar códigos y lenguajes propios del ámbito cinematográfico, considerando este acto básicamente como una especie de “alfabetización” del tema, todo con la finalidad de conocer al cine no solo como un medio recreativo sino también como un recurso didáctico que pueda aparecer en el currículo, eficazmente.

III

Ahora bien, ¿cómo se debería enseñar cualquier periodo histórico con el uso del cine como recurso, de manera responsable?, sin duda alguna, la anterior debe ser una pregunta que todo docente deberíamos hacer, sobre todo al emplear el cine en nuestras aulas. Por tal motivo, propongo rescatar el estudio socio-semiótico fílmico en la realización de una propuesta didáctica que logre y contribuya a la didáctica de la Historia frente un momento histórico bastante controversial hasta

nuestros días. Se trata del llamado *Movimiento estudiantil del 68*, uno de los acontecimientos sociales más violentos de la segunda mitad del siglo XX en México, en el que la imagen y la producción fílmica se convirtieron en una fuente informativa importante. Ya que podemos reconocer que fueron bastantes las fotografías y videos tomados de los momentos más emblemáticos del movimiento, sin dejar de lado la creación cinematográfica posterior y su énfasis por reconocer qué fue lo que pasó, logrando así enfatizar en aquel momento cumbre ocurrido un 2 de octubre del 68 y conocido por generaciones como “Matanza de Tlatelolco”, aquel día que en México “No se olvida”.

Me parece importante desarrollar herramientas didácticas en beneficio de la enseñanza de este momento histórico, debido a que como profesores de Historia y como educadores de las próximas generaciones, considero que tenemos la responsabilidad de aprender y enseñar a distinguir los hechos de las palabras. Lo cual involucra reflexionar sobre todo lo que se ha dicho históricamente. no olvidando examinar las acciones, ya que como diría Paul Ricoeur: “No hay Historia explicable sin la unión del decir y el hacer”² Siguiendo lo anterior, es evidente que poco se dice del movimiento estudiantil del 68 de manera oficial, pero de manera contraria, nos encontramos frente a un periodo donde la reproducción y circulación de imágenes tomó un poder impresionante en la construcción de narrativas de lucha y libertad de expresión, lo cual significó un posicionamiento de la imagen como lugar de intervención política. Sumándose a lo anterior, la gran cantidad existente de fotografías y videos relacionados a los

² Fuentes, 2018, pág. 17

diversos momentos del movimiento estudiantil, mismos que nos invitan a reflexionar sobre lo que se ha dicho hasta hoy y lo que se ve.

Pero, ¿qué es lo que no se debe de olvidar?, que con aquel evento los mexicanos del 68, participantes o no, conocimos las serias consecuencias de atentar contra un sistema político imperante, plagado de prácticas antidemocráticas, represivas y autoritarias. Sin embargo, contrario a lo que quizá esperaban aquellos represores, el Movimiento del 68 aparece en la historia de México como una especie de “ruptura flagrante entre la legitimidad revolucionaria reclamada como fundamento en todos los gobiernos mexicanos desde Carranza”³ vs la evidencia contrarrevolucionaria. Lo anterior citando las palabras de Carlos Fuentes quien, con base en sus reflexiones sobre el año 68, denomina este periodo como un año constelación, en razón de la simultaneidad y coincidencias de sucesos con otras naciones; lo cual me parece bastante atinado al recordar la propuesta de Immanuel Wallerstein⁴ en relación a que lo que pasó en México en el 68 corresponde a una revolución del sistema-mundo, es decir que se trata de un fenómeno global que simboliza a una generación que estuvo decidida a colocarse

³ Fuentes, 2018, pág. 14

⁴ De acuerdo a la información biográfica obtenida mediante el periódico virtual *El País*, Immanuel Maurice Wallerstein (1930-2019) fue un sociólogo, historiador y economista estadounidense: “fundador de una corriente de investigación que, recogiendo aportaciones como la procedente de la escuela de los Annales de Fernand Braudel o la teoría de la dependencia de la CEPAL, ejerció a partir de 1974 un notable impacto en las ciencias sociales, en el pensamiento crítico y en una creciente capa de activistas de los movimientos sociales. Estimulado por su propia experiencia en contacto con los movimientos anticoloniales (fue testigo directo, por ejemplo, de la proclamación del Estado independiente de Ghana en 1957), desarrolló su teoría del “sistema-mundo” en cuatro volúmenes, en los que comenzaba analizando la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI para concluir con las consecuencias de la Revolución Francesa y “el liberalismo centrista triunfante” hasta 1914”. (Pastor, 2019)

como actor social protagónico en aras de un cambio de mentalidad y valores ideológicos inspirados por el pensamiento socialista y marxista.

No obstante, es importante reflexionar sobre las acciones inmediatas del gobierno al mando y el aplastamiento brutal del movimiento estudiantil, todo lo anterior como consecuencias visibles que nos llevan a especular sobre lo no visible, al considerar ¿cuáles son entonces aquellas consecuencias inesperadas y perdurables? Quizá nos encontramos frente a una herida abierta en la historia de México, la cual no ha podido sanar, pero también podríamos contemplar el trágico final del movimiento estudiantil del 68 como una victoria pírrica⁵, ya que como lo habría reconocido Fuentes, la Matanza de Tlatelolco parecería un “sacrificio terrible” que al final generó como consecuencia invisible, la transición de un sistema político monopartidista hacia la pluralidad democrática.

Por otro lado, es notable que aún exista cierto tipo de censura en torno al tema, sobre todo por parte de aquellos que en su momento manejan la llamada “Historia oficial”, de modo que se ve sumamente obstaculizado el acceso a datos que pudiesen afectar a los verdaderos culpables de represión y asesinato. Algunos han señalado al ejército mexicano, otros al llamado Batallón Olimpia, pero lo que sí es un hecho es que alguien tuvo que dirigir el acto, no obstante, pese a

⁵ Aquí entenderemos la expresión con base en la etimología de la palabra, relacionándose directamente con el nombre de Pirro, rey de Grecia, quien tras ganar la batalla contra los romanos en Heraclea, 280 años a.C., exclamó: “Una victoria más como ésta y estoy perdido”. Lo cual es considerado tradicionalmente, según Carlos Fuentes en su libro *Paris, Praga, México, 1968*, pág. 11, como una manera de expresarse ante una victoria que en realidad constituye una derrota debido al alto costo sacrificial que demanda.

que se siga protegiendo la imagen histórica de los verdaderos autores intelectuales, los actos funestos siempre hablarán por sí solos.

En aquel día que no se olvida, la insensatez brilló contra la dignidad humana de aquellos manifestantes entre los que se encontraban jóvenes estudiantes, profesores, padres y madres, simpatizantes y transeúntes despistados. Pero a pesar de que el movimiento estudiantil permitió que hombres y mujeres de diferentes sectores sociales convergieran por un bien común, la constante censura de este tema ha contribuido al olvido parcial de una sociedad cada vez más indiferente, lo que facilita que dichas acciones queden impunes en la Historia, al no ser capaces de nombrar abiertamente a los culpables y hasta permitiendo que nuevamente se repitan actos de este tipo; tal es el caso de la desaparición de los 43 estudiantes de Ayotzinapa, Guerrero, en el 2014. Y aunque en este último suceso sí se conoce la cifra exacta y los nombres específicos de los desaparecidos, sigue siendo una rotunda incógnita su paradero. Así que, considero que si nosotros como educadores no mostramos el suficiente interés por comprender un asunto tan importante como lo fueron los hechos que sacudieron a México y a sus jóvenes en el último trimestre del año 1968, es muy probable que no reconozcamos esas “heridas abiertas”⁶, contribuyendo a que este desinterés

⁶ Expresión considerada como sinécdoque, referente a la cantidad aún desconocida de estudiantes y otros individuos que fueron asesinados y desaparecidos durante los enfrentamientos, principalmente la Matanza de Tlatelolco. Y tal como lo menciona la autora Rosa María González Victoria: “Esta sinécdoque remueve lo no dicho; el trasfondo de estos hechos: la impunidad”. (Tomado del artículo: “El movimiento estudiantil de 1968 en México: imágenes periodísticas, usuarios y emociones en el ciberespacio” (Ánfora, vol. 21, núm. 37, 2014, pp. 81-100 Universidad Autónoma de Manizales Caldas, Colombia).

por reflexionar y enseñar la Historia, siga repercutiendo de forma negativa en nuestro tejido social⁷.

Pero a todo esto, ¿cómo fue qué conocí yo este acontecimiento de la historia de México? Tengo que confesar que no fue precisamente en las clases de la escuela, sino más bien, gracias a las anécdotas de mi madre que siempre demostró un carácter filántropo y una curiosidad insaciable. Fue con ella que, siendo aún niña, tuve la oportunidad de ver la película *Rojo Amanecer* de Jorge Fons, y aunque las escenas fueron bastante crudas para alguien como yo en esa época, me di cuenta que se trataba de todo un acontecimiento que, desde ese momento, se convertiría en un asunto relevante en mi vida.

Cabe destacar que yo cursé los primeros cinco grados de nivel primario en una escuela urbana llamada Lic. Gustavo Díaz Ordaz quien, como se sabe, fue mandatario de México de 1964 a 1970. Sin embargo, no recuerdo en lo absoluto haber recibido información en mis clases de Historia, que le relacionaran directamente con la Matanza de Tlatelolco, así que fue justamente hasta que vi la película de Fons, que pude relacionarlo con el periodo histórico del 68. Por tal motivo, en mi propia experiencia, el arte cinematográfico funcionó como esa ventana mediante la cual logré acceder de manera anticipada, a diversas

⁷ Tejido social es una metáfora para referirnos al entramado de relaciones que configuran lo que llamamos realidad social (Sztompka, 1995). Así, por tejido social entendemos un proceso histórico de configuración de vínculos sociales e institucionales que favorecen la cohesión y la reproducción de la vida social". (definición tomada de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/El%20Tejido%20Social-DEFINICION%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/El%20Tejido%20Social-DEFINICION%20(1).pdf))

realidades y narrativas históricas, aún sin la intención de hacerlo. Esto último es precisamente lo que me llevó a considerar la pertinencia de contribuir a la enseñanza de la Historia con una propuesta didáctica que tomara el cine como material didáctico, ya que al reconocer que la producción fílmica posee una tendencia dirigida a tematizar lo cotidiano a través de la construcción de correlatos, se entiende la posibilidad de aplicarlo para lograr una enseñanza de la historia más significativa. Sobre todo en consideración del periodo histórico tratado, reflexionando en que “el cine nos permite entrar en lo que sería la primera sobrevida más próxima del movimiento del 68”⁸. Además, es a través de la creación fílmica que se buscó dar vida a lo ocurrido, en un principio a través del cine documental con *El Grito* (1968) de Leobardo López Arretche, una primera obra fílmica que logró resucitar el movimiento, y las más recientes producciones *Tlatelolco, verano del 68* (2013) de Carlos Bolado y *Olimpia* (2018) de José Cravioto.

En fin, es importante mencionar que en las siguientes líneas no intento mostrar la verdad histórica de un asunto que presenta bastantes limitantes, sino más bien, mi deseo es brindar una alternativa metodológica e interdisciplinaria, que facilite múltiples posibilidades de re-interpretación, basándome en lo que yo llamo: una mirada socio-semiótica. Ya que como reciente profesora de Historia, considero la importancia de desarrollar herramientas didácticas que nos permitan tanto a profesores como alumnos, tener un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico, que al mismo tiempo nos permita relacionarnos con lo fílmico como

⁸ Draper, 2018

objeto de estudio; capaz de refractar periodos históricos, redirigiendo así nuestra atención al cine como experiencia social y política.

IV

Este trabajo de investigación se compone por tres capítulos, el primero de ellos se titula *Narrativa histórica del movimiento estudiantil del 68, una mirada socio-semiótica fílmica*, mismo que se divide en tres fases. En la primera fase menciono todas las películas que pude encontrar relacionadas al periodo estudiado. La segunda fase consiste en la oposición de los fundamentos teórico-metodológicos de la semiótica como base fundamental del análisis fílmico, explicando de manera brevemente sus orígenes y el desarrollo académico que ha tenido a lo largo de los años. Sin embargo, aunque sus inicios se remontan a la antigüedad griega, me doy a la tarea de enfatizar en las contribuciones del lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913), centrándome además, en los notables aportes de otro de los semiólogos contemporáneos más reconocidos, el filósofo y escritor italiano Umberto Eco (1932-2016); quien en su *Tratado de semiótica general* (1975) explica la llamada “teoría de los signos” (semiótica) como: “el conocimiento teórico solo para los fines de una praxis de los signos”. De este modo, se explica cómo es que llega a funcionar la práctica de interpretación y cómo es que dicha interpretación es capaz de producir sentidos que nos permiten construir narrativas.

En la tercera fase de este primer capítulo se ve aplicado el objetivo fundamental de la semiótica⁹, llevando a cabo un breve análisis de la estructura y de *Canoa (1975)*, *Rojo amanecer (1989)*, *El Grito (1968)*¹⁰ y *Tlatelolco, verano del 68 (2013)*¹¹, que desde mi criterio son las películas más utilizadas como recurso didáctico dentro del aula. Todo con la intención de generar un catálogo informativo que permita proporcionar un panorama más amplio de la producción fílmica relacionada al contexto histórico-social del movimiento estudiantil del 68. Sin embargo, es importante mencionar que las dos últimas películas mencionadas, son las seleccionadas para realizar una contrastación de elementos narrativos. Ya que se eligieron con base en el contexto histórico- social del cual emergen, debido a que una de las finalidades de esta investigación es descubrir la construcción narrativa con la cual se aborda el periodo histórico del movimiento del 68 y cuáles podrían ser las contrastaciones en ambas, que como sabemos se derivan en gran medida por las circunstancias de emergencia y el público al cual se dirige.

Por otra parte, aunque son varias las producciones fílmicas que bien merecerían aparecer en la propuesta didáctica, la complejidad que implica el análisis semiótico me limitó a acotar un poco más el objeto de estudio, sumado al hecho de que consideré la pertinencia de atender al menos un documento fílmico

⁹ De acuerdo a la explicación de Umberto Eco, la semiótica podría llegar a concebirse algún día como: "una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social" (Eco, Tratado de semiótica general , 2016, pág. 31) Sin embargo, es importante reconocer que actualmente llega a ser una práctica de interpretación de los signos.

¹⁰ *El Grito (1968)*, documental del director Leobardo López Arretche, considerado hasta nuestros días como una pieza única y de suma importancia por su temporalidad. Sumado al hecho de que es un compendio de las filmaciones realizadas por los alumnos de la propia carrera de cinematografía en el CUEC¹⁰ de la UNAM.

¹¹ *Tlatelolco, verano de del 68 (2013)* del director Carlos Bolado.

de índole documental como lo es *El Grito* y contrastar el resultado, con los participantes en la propuesta didáctica, con al menos una película de naturaleza meramente ficcional como lo es *Tlatelolco, verano del 68*. Sin dejar de lado la curiosidad que me causó el hecho de interpretar un documento fílmico de creación reciente sobre el tema. De igual manera, también es importante reconocer que los filmes que se analizan en este capítulo son pluricódigo y requieren ser atendidos con el respectivo análisis discursivo, por lo que además me apoyo en las siguientes obras: *Análisis del discurso* de Jorge Lozano, *Discurso como Poder* de Van Dijk; *El Discurso como Estrategia y Proceso* del mismo autor; *Discurso y sociedad* de Edmond Cros, *Elementos del discurso cinematográfico* de Lauro Zavala, *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje* de Mijaíl Bajtín, *Historia y Consciencia de clase* (1923) de George Lukács, *Crítica y Verdad* de Roland Barthes, *Crítica de la Cultura y Sociedad I* (2008) y *Crítica de la Cultura y Sociedad II* (2009). Así pues, se han de abordar todas las obras anteriores con la finalidad de relacionar los filmes de estudio con su contexto social, adentrarnos de modo más o menos simultáneo con el discurso que sea evidenciado en relación con el contexto de producción del mismo.

El segundo capítulo de este documento se titula *La transversalidad en la escena didáctica*, exponiendo aquí los argumentos y reflexiones que me llevan a considerar el cine como un instrumento para el estudio y enseñanza de la Historia, así como algunas características sobresalientes de los procesos de interdisciplinariedad y transversalidad que permiten el acercamiento de diversas metodologías y técnicas que logran contribuir a la enseñanza de la Historia a

traves del producto cinematografico. Por dichas razones, en esta parte expongo algunos de los criterios que me han llevado a considerar la pertinencia del análisis de la imagen y de cada uno de los elementos que constituyen un texto fílmico, tomando como premisa fundamental el hecho de que vivimos en un mundo cada vez más saturado de imágenes y en el que los medios audiovisuales de cualquier índole, llámese cine o no, permean en la sociedad en todos los sentidos; reconociendo que, como ya lo ha planteado la profesora María Acaso, es el colmo que: “en una sociedad dominada por las imágenes, parece paradójica la escasez de textos relativos al lenguaje visual” (Bosch, 2018, pág. 19). En conclusión, la función de este capítulo ha sido generar un documento que pudiese ser útil como material didáctico. Ya que es muy evidente que existe una tendencia latente por encasillar la creación artística como mera fuente de placer, desvirtuando regularmente la capacidad que el arte posee para crear y transmitir conocimiento.

El capítulo tercero de este trabajo corresponde a la que llamo *Aplicación y resultado de la propuesta didáctica*, donde expongo la secuencia de actividades que se llevaron a cabo durante el propio proceso de mi participación con los alumnos de 8º semestre de la Facultad de Historia, UMSNH. En dicho capítulo se exponen las diversas circunstancias de todo el proceso de aplicación, la propia experiencia de participación, las actividades didácticas empleadas y los resultados obtenidos con la práctica.

Con estos tres capítulos pongo de manifiesto, como educadora y reciente estudiosa del cine, el deseo de contribuir a la enseñanza de la Historia con un material que dé cuenta del proceso del análisis fílmico y el contraste de informaciones. Todo con la finalidad de favorecer el conocimiento de los alumnos de Historia en relación con las múltiples posibilidades que nos presenta el arte cinematográfico. Sin dejar de lado, mi deseo de motivar a las nuevas generaciones de estudiantes, profesores, y a la sociedad en general a no olvidar ese pasado que, aunque traumático, sigue repercutiendo en una actualidad en la que se reproducen las mismas acciones de impunidad, sobre todo hacía los grupos más vulnerables, los menos favorecidos económicamente, los más débiles y los más jóvenes. Por eso y más, es necesario acceder a esas informaciones del pasado por medio de la re-significación de saberes, apropiándonos de ellos y permitiéndonos ser encontrados en esos relatos.

En lo tanto, con cada uno de los capítulos mencionados intento demostrar dos hipótesis fundamentales, la primera: *que el cine nos permite acceder al conocimiento mediante múltiples sentidos de interpretación*, y la segunda; que el oportuno desenvolvimiento teórico y práctico del cine como recurso didáctico, permite reforzar el conocimiento de los alumnos sobre determinados procesos históricos, facilitando la comprensión de fenómenos históricos y sociales. De este modo, parto del objetivo general de generar una propuesta didáctica que contribuya al análisis del cine en función de la enseñanza de la Historia del movimiento estudiantil del 68. Sin dejar de lado, los objetivos particulares, que consisten en desembalar superficialmente la estructura de las películas que

permite descubrir sentidos de interpretación, determinar algunos rasgos discursivos en relación con el contexto histórico-social refractado y contrastar informaciones presentes en el cine documental como en el ficcional, con base en la historiografía del propio periodo histórico referido.

CAPÍTULO I

NARRATIVA HISTÓRICA DEL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL DEL 68, UNA MIRADA SOCIO-SEMIÓTICA FÍLMICA

“Lo que empezó como una novedad se convirtió en algo más cuando los cineastas descubrieron que podían usar el nuevo medio para narrar historias”.

(Hugo Cabret)

1.1 Producción fílmica referente al Movimiento estudiantil del 68

Debido al carácter de esta investigación, me dí a la tarea de realizar la recopilación de las obras fílmicas relacionadas con uno de los acontecimientos más importantes de la historia contemporánea de México. Como ya lo dijo el cineasta José Cravioto¹², parece sumamente importante retomar el tema del 68 en quehacer artístico en México, debido a que: “es un tema que no cerró del todo..., tal cual, una herida que no cierra”.¹³ Siguiendo esta idea, alegóricamente, se trata de una “herida” que no ha podido ser sanada y es posible que se deba a la falta de claridad con el que se señala el tema de manera oficial, ya que al evitar

¹² José Manuel Cravioto Aguilón (1981), cineasta y guionista mexicano.

¹³ Palabras expresadas por Cravioto en un video-entrevista realizado para Animal MX, titulada como *Mitos del 68, charla con el director de “Olimpia”*.

nombrar lo ocurrido, históricamente hablando, esa herida no será diagnosticada y mucho menos atendida. Por ende, de manera alegórica, se encuentra ahí en un México sangrante y con dolores, pero en ocasiones incapaz de reconocer su mal. Con estas palabras, hablar del Movimiento del 68, para mí representa uno de los tantos intentos, que me preceden y por seguro me sucederán, por conocer una realidad que merece ser nombrada.

Siguiendo lo anterior, en el presente capítulo se analizan algunas de las películas que han surgido en torno al tema del movimiento estudiantil del 68 en México. No obstante, cabe destacar que también se consultan algunos archivos documentales, con la finalidad de mantener una contrastación histórica en relación con la producción artística, en este caso fílmica, considerando que la expresión de este tipo llega a presentar un amplio compendio de informaciones que pueden llegar a manifestar asuntos puntuales en torno a los hechos concernientes a dicho periodo histórico. Sin dejar de lado que, al reconocer que una obra fílmica es poseedora de simbolismos, códigos y significados se abre una amplia bandeja de posibilidades para acceder al conocimiento a través de las representaciones: escrita, visual y sonora.

Como se expresa en la introducción de este trabajo, son variadas las fuentes bibliográficas que pueden dar cuenta de los sucesos ocurridos durante el periodo mencionado, sin embargo, uno de los aspectos más sobresalientes del asunto, es el hecho de que a pesar de que en 1968 no era común poseer cámaras o dispositivos electrónicos de fácil movilidad como en la actualidad, sí hubo registros

fílmicos y fotográficos tomados por algunos simpatizantes del movimiento estudiantil, así como por parte de periodistas y curiosos. No obstante, muchos de esos registros fueron desaparecidos por obvias razones, pero gracias a las evidencias resguardadas tras los sucesos, es que se llegan a rescatar bastantes elementos de suma importancia para comprender el movimiento estudiantil y las vicisitudes a las que se enfrentaron los miembros de éste, y como era de esperarse, dichos videos y fotografías tomadas en el lugar de los hechos han sido recopilados en algunas obras de carácter documental y representados por actores en algunas películas de tinte ficcional.

En cuanto a los filmes documentales, nos encontramos con uno de los más significativos en torno al tema, debido a que ha servido como base para otras creaciones tanto literarias como fílmicas, sin dejar de lado su cercanía temporal con el conflicto. Se trata del documental de Leobardo López Arretche, *El Grito* (1969), sin embargo, pasaron poco más de 34 años antes de que el tema apareciera nuevamente a manera de documental, con la obra *Tlatelolco, las claves de la masacre* (2003), el cual fue realizado por Carlos Mendoza Aupetit, bajo la producción conjunta de La Jornada y el Canal 6 Julio. Posteriormente, el suceso logró captar la atención del suizo Richard Dindo, quien realizó el documental *Ni olvido, ni perdón* (2004). Hasta que cuatro años más tarde, el director Matías Guilbeurt aparece con el documental *La masacre de Tlatelolco* (2008). Ya en el año 2012, aparecen dos nuevos documentales que, aunque no tratan de manera directa el tema, sí hacen referencia al movimiento; se trata de *Los rollos perdidos* de Gibrán Bazán y *Gimme de Power* de Olallo Rubio.

En contraste con la producción documental, nos encontramos con varios títulos cinematográficos centrados en recrear algunas tramas que, aunque ficcionales, se ven notablemente empapadas de realidad. La primera película en aparecer tocando algunos temas relacionados a los sucesos que desencadenaron en las acciones del año 1968, fue *Canoa* (1975), sin embargo, debido a la censura por parte del gobierno en torno a revivir el tema, fueron veintiún años después que el director Jorge Fons y su equipo rodaran la película *Rojo Amanecer* (1989).

Treinta años después apareció la película *Borrar de la memoria* (2011) de Alfredo Gurrola, seguida de *Tlatelolco Verano del 68* (2013) de Carlos Volado. Luego de cinco años aparece *Olimpia* (2018) de José Manuel Cravioto. Además, también es importante mencionar la serie televisiva *Un extraño enemigo* (2018) del director Gabriel Ripstein, lo que nos permite darnos cuenta de que existe ya un notable compendio filmico en torno a los asuntos relacionados al tema. No obstante, no podemos decir lo mismo en relación con los estudios semióticos aplicados a las propias narrativas que éstas producciones construyen acerca de lo ocurrido, debido a que no parece haber sido analizadas de manera metódica hasta ahora, lo cual me parece una limitante del aprendizaje significativo sobre el tema, sobre todo por que como profesores de Historia, regularmente presentamos a los alumnos alguno de estos filmes cuando referimos este periodo en las aulas. Sumando el hecho de que algunos estudiantes, con o sin dirección por parte de algún educador, buscan aprender del tema a través de este tipo de recursos artísticos. Por todo lo anterior, es evidente la imperiosa necesidad de emplear algunas herramientas de análisis cinematográfico que, utilizadas de manera

oportuna, facilitarán tanto la asimilación de informaciones como la transmisión de las mismas.

Al reconocer que una creación fílmica puede llegar a ser un canal de conocimiento mediante múltiples sentidos de interpretación, es posible llevar a cabo la re-significación de hechos, sucesos y acontecimientos históricos. Lo cual se debe a que la primera posee elementos visuales, sonoros y lingüísticos que logran transmitir experiencias, conocimientos y cosmovisiones al mismo tiempo que se llegan a construir narrativas históricas. No obstante, toda obra fílmica posee elementos ficcionales en distintas medidas, generalmente se considera al cine documental como una verdad intangible debido a la relación tan estrecha que éste tipo de producción guarda con las realidades documentadas.

Es importante reconocer que, aunque se trata de dos naturalezas distintas de cine (ficcional y documental), ambos estilos se valen de los mismos procedimientos técnicos como los son: encuadres, filmación, montaje y sonorización. De modo que, al ser recursos manipulables por el cineasta, se permite expresar la propia percepción o asimilación de los hechos referidos por éste, permitiendo así un notable atributo ficcional. Y lo anterior, puede resultar en posibles tergiversaciones, sí es que no se atienden con cuidado dichas particularidades tanto por el creador como por los propios intérpretes.

Como ejemplo de lo anterior, podemos citar al cineasta documentalista Errol Morris, quien en su momento se dio a la tarea de evidenciar las fallas en un proceso penal en contra de un sujeto llamado Randall Adams, a quien se había

dictado cadena perpetua por un asesinato que no había cometido. Sin embargo, dicho documental titulado originalmente como *The thin blue line* (1988), no solo logró evidenciar la falta de pruebas contundentes en contra del acusado, sino que dio lugar al esclarecimiento del verdadero asesino, ridiculizando a todos los que tomaron parte del caso y propiciando que Adams fuese liberado.

De este modo, gracias a Morris, el estilo fílmico documental conocido como “vérité” fue desacreditado como un sinónimo de verdad de la realidad. Y aunque su intención fundamental era sin duda demostrar la realidad, evitando a toda costa utilizar recursos de artilugio cinematográfico, hoy en día aquel estilo ha quedado sin vigencia debido al cambio de paradigma que representó en su momento el haber demostrado una “verdad” mediante la utilización de recursos considerados únicamente como de uso ficcional o artístico,¹⁴ aún sin siquiera representar alguna escena en la que se hubiera mostrado en acción algún actor representando a David Harris, quien para Morris fuera el verdadero asesino. Y aunque dicho autor, solo buscaba evidenciar la falta de claridad y objetividad en el propio proceso, terminó manifestando una verdad que, sin duda, confrontó a todos aquellos realizadores fílmicos que se opusieron a su estilo, apelando a que su producción fílmica no fuese considerada como un documental.

¹⁴ Sobre todo, el utilizar recursos sonoros y visuales, que tiran en la ironía y ridiculización de los entrevistados. Dicho asunto revela que incluso al incorporar figuras retóricas típicas de los textos literarios, se logran evidenciar asuntos relacionados con realidades sociales presentes en diversos escenarios históricos.

1.2 Fundamentos teóricos-metodológicos del estudio socio-semiótico, estructural y discursivo

En el presente capítulo abordo los principales fundamentos teóricos metodológicos relacionados al ejercicio socio-semiótico, contemplando los conceptos clave que nos permitirán encontrar, de-construir y construir narrativas presentes en algunos de los filmes cinematográficos más representativos del periodo histórico en cuestión. Por tal motivo, para comprender mejor que es la semiótica, cabe mencionar que se trata de una práctica metodológica que tiene sus orígenes en la filosofía griega, no obstante, su fundación propiamente como una disciplina se le atribuye Ferdinand de Saussure¹⁵ (1857-1913), cuya principal contribución en esta área podría ser el estudio de los fenómenos lingüísticos en su proceso histórico sincrónico y diacrónico, lo cual permite que los primeros se puedan estudiar de manera atemporal y abstracta e, incluso, según las modificaciones que van adquiriendo a lo largo de la historia.

¹⁵ Ferdinand de Saussure (1857-1913) fue un lingüista suizo cuyos principales aportes se destacan en el área de la lingüística, siendo “considerado el padre del desarrollo teórico de la lingüística moderna (estructuralismo, semiología, etc.), cuya obra de referencia, *Curso de Lingüística General*, fue recogida y publicada después de su muerte. Sus aportaciones básicas, que suponen una ruptura con las corrientes historicistas precedentes, mantienen su vigencia un siglo después. Las claves de Saussure contribuyen al mejor conocimiento de las estructuras que construye el ser humano para comunicarse. Saussure establece una diferencia entre ‘lenguaje’, ‘lengua’ y ‘habla’ y fija como objetivo central de estudio la lengua desde el punto de vista de su estructura, de su organización interna. La lengua se compone de unidades básicas relacionadas entre sí. La unidad o signo lingüístico está formado de dos elementos –el concepto y la huella mental del concepto, su ‘imagen acústica’-, que se unen en una asociación psíquica en el cerebro del individuo. Esas dos facetas constituyen el ‘significado’ y el ‘significante’, la idea y el sonido (el sonido es el signo de una idea).” (Infoamérica, Biografía de Riciotto Canudo, 2011)

De esta forma, entraría en escena aquello que conocemos como un proceso semiótico en el que los signos funcionan como vehículos. Sin embargo, es importante puntualizar que es Ferdinand de Saussure, quien nos muestra a la semiótica o semiología como una ciencia cuya finalidad es la de estudiar: “la vida de los signos en el seno de la vida social¹⁶. Lo cual se logra al reconocer que no solo es posible estudiar aquellos signos verbales que se involucran en la comunicación sino también aquellos signos no verbales considerados como un código social, es decir, la vestimenta, los gestos, los ademanes, etc. Por ende, entendemos que las imágenes, los sonidos, los gestos y las palabras poseen la cualidad de “significar”, ya que al final del proceso semiótico se configuran sentidos de interpretación que derivan en la concepción de un intercambio comunicativo que a su vez es un producto de re-codificación. Por lo tanto, se puede afirmar que “hay un mundo habitable y la noción de los mecanismos de traducción y filtro integran lo extra semiótico en lo semiótico”. Para comprender mejor lo anterior, es necesario considerar que, según el semiólogo ruso Yuri Lotman (1922-1933), existe un espacio de los signos en el cual todos los humanos viven interactuando y ese mundo es la semiósfera¹⁷, entonces entendemos que es en ese espacio semiótico heterogéneo poseedor de unidades únicas de sentido que llegan a funcionar de manera individual, se da la pertenencia de sentidos a distintos grupos sociales y contextos históricos.

¹⁶ Eco, Tratado de semiótica general, 2016, pág. 31

¹⁷ Ver Lotman, *La Semiósfera III, Semiótica de las artes y de la cultura*.

Entonces, lo extra-semiótico hay que entenderlo como ese mundo físico o material al que pertenecemos, en el cual está integrado lo semiótico (el mundo de los signos) mediante mecanismos de traducción en toda relación comunicativa. Con base en lo anterior, se sostiene que la cultura se ve imprescindiblemente ligada a la ejecución de lo que llamamos semiosis, la cual se define como ese proceso en el que se ven involucrados los signos y la creación de significado.

Ahora bien, continuando con algunos otros conceptos importantes que serán contemplados para ejecutar el correspondiente análisis fílmico, partiré del término signo, entendido en esta obra y siguiendo a Eco, como: “cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto significante de cualquier otra cosa.”¹⁸ Por lo tanto, un signo es aquella entidad significante que se coloca supliendo a otra entidad. Además, siguiendo al mismo autor, conocemos dos tipos de signos que a simple vista no son contemplados en términos comunicativos, se trata de los llamados “signos naturales” debido a que en su primera forma se trata de fenómenos físicos y en su segunda forma aparecen como comportamientos humanos que son emitidos de manera inconsciente por sus emisores. Por lo tanto, estaremos hablando ya de signos no intencionales, debido a que “un ser humano realiza actos que los actos que cualquier otro percibe como artificios señalatorios que revelan alguna cosa, aun cuando el emisor no sea consciente de las propiedades reveladoras de su comportamiento.”¹⁹ De este modo, se debe evitar interpretar como actos semióticos toda clase de inferencias, considerando que existen

¹⁸ Ver Eco, Tratado de Semiótica General, 2000, pág. 22

¹⁹ Eco, Tratado de Semiótica General, 2000, pág. 37

algunos fenómenos físicos que sí pueden ser interpretados de esta forma, por ejemplo, inferir que lloverá luego de observar un cielo nublado, o bien, deducir que alguien tiene sueño debido a su bostezo. No obstante, se debe ser muy cuidadoso al momento de interpretar.

Otro concepto básico, sobre todo porque se trata de filmes cinematográficos, es el término icono²⁰ proveniente del griego 'eikón'=imagen, o bien, 'ikon'=grafía.²¹ No obstante, aunque un icono podría ser confundido con una especie de “signo” representando a otro objeto debido a que nos lo refiere, en realidad los iconos son solo transmisores ideográficos, ya que su función es la de imitar a las cosas. Además, se trata de imitaciones procedentes de convencionalismos sociales y no naturales. Quizá uno de los ejemplos mayormente citados para explicar cómo funcionan los iconos son las fotografías instantáneas, ya que es evidente que cuando fotografiamos a un sujeto u objeto, podríamos reconocer fácilmente quien es el sujeto u objeto real y cual no es más que una representación del mismo.

Por otra parte, en lingüística, un discurso es una manifestación de lenguaje hablado o escrito que funge como estructura verbal y nos refiere a una representación mental, un sentido, una interacción, o un evento comunicativo. Así que el lenguaje o el habla, la entenderemos aquí, siguiendo a Saussure, como la materialización del conjunto de signos que conocemos como lengua. Y como sabemos, es un hecho de que en cualquier discurso no expresamos ideas puras ni inocentes, sino que estas ideas se ven afectadas por ideologías que al expresarse

²⁰ De acuerdo con la página global de etimologías latinas conocida como: www.dechile.net

²¹ Etimología y Fonética Neohelénica del vocabulario médico. Autoaprehendizaje mediante la práctica, 2003

mediante la lengua hablada o escrita, producen una interacción comunicativa contextualizada en algún sitio. De esta manera, vemos la pertinencia de analizar dos películas relacionados aun mismo suceso histórico, pero producidas en dos contextos históricos distintos.

También es importante destacar el término 'texto', el cual ha sufrido muchas adecuaciones a lo largo del tiempo, sin embargo, es con la llamada semiótica de la cultura que se establece como un entramado de signos codificados en función de algún sentido o sentidos, entendiéndolo como: "una estructura invariante de elementos cerrada en sí misma, y por lo tanto, autosuficiente".²² Lo anterior significa que cada uno de los filmes a estudiar corresponde a lo que entendemos como textos autosuficientes, es decir, que pueden perfectamente llegar a ser analizados como fuentes de información histórica, claro ésta, lo anterior no implica que las fuentes de información mediante las cuales se crearon sean verídicas. Además, existen variadas tipologías de los textos y por tal motivo habrá que enmarcar únicamente algunas características particulares del texto discursivo y del texto visual, que son parte de lo que me concierne en este trabajo. El primero debe ser poseedor de cohesión, coherencia, significado, progresividad, intencionalidad, cierre y adecuación, mientras que el segundo, de acuerdo a Greimas²³, puede ser estudiado si se parte de las marcas sintácticas, las cuales

²² Hernández, 2008, pág. 69

²³ Algirdas Julius Greimas (1917-1992) fue un lingüista e investigador francés nacido en Rusia. "Durante veinticinco años, su seminario de la EHESS1 sirvió como base para la fundación de un grupo de investigación pluridisciplinaria que atrajo a estudiantes y colegas del mundo entero. El método de Greimas, desarrollado en dieciséis monografías y traducidas a doce lenguas, asocia, por medio de diversas ciencias, el rigor lingüístico a las

funcionan como su plano expresivo significante en conjunción con el semántico actualizado, entendido como el significado denotado.

Entonces, aparecen aquí dos nuevos conceptos importantes, se trata de la denotación y la connotación. De acuerdo a Umberto Eco, la denotación es “La modalidad elemental de una significación alegada por el referente”.²⁴ Entendiendo que al denotar nos referimos al significado por su concepto (definición, idea, pensamiento o juicio) o por su referente (ser u objeto de la realidad), es decir, lo que entendemos directamente. No obstante, la connotación se comprende como el uso original y concreto que se hace del acto de habla en un momento y espacio determinado, implicando que ésta se da en un plano de subjetividad, es decir, de lo implícito, de la ideología, de la cultura, etc. Por ejemplo, podríamos citar la frase: “Me duele el corazón”, si la vemos desde el plano de la expresión denotativa, entenderemos que en el sentido (Brodén, 2015) literal realmente le estará doliendo el corazón al hablante, no obstante, en el sentido connotativo se trata de una expresión que se libra de su significado real y entenderemos que quizá algo le ha lastimado emocionalmente, por lo que dicha interpretación de sentido está más relacionada al propio contexto socio-cultural. De esta manera, se ve justificada la pertinencia de analizar la película de Bolado, que ya se ha mencionado, debido a que también podemos acceder a múltiples informaciones implícitas debido a su carácter ficcional.

conceptualizaciones e interpretaciones humanísticas con el fin de analizar culturas, documentos y producciones no verbales. En la actualidad, no pocas universidades ofrecen, en sus carreras de segundo o tercer ciclo, una formación basada en los métodos que él concibió” (Brodén, 2015)

²⁴ Eco U., 2005, pág. 94

Continuando con la parte fílmica, habrá que destacar que de acuerdo al semiólogo, sociólogo y teórico cinematográfico Cristhian Metz (1931-1993), un filme se ve integrado por imágenes, lenguaje, trazos, ruido, efectos sonoros y música; permitiendo así la configuración de un gran eje sintagmático narrativo subdividido en varios segmentos. Tal asunto permite que el propio filme se presente como una estructura idónea para ser desintegrada en unidades muy pequeñas de sentido; permitiendo de este modo la realización de un análisis profundo que dará lugar al descubrimiento de los códigos de significación, es decir denotaciones y connotaciones inmersas en ambos textos cinematográficos.

Es importante mencionar que un texto cinematográfico, integrado como un “todo”, se compone por dos grandes partes. En primer lugar, tenemos la trama, entendida como la historia o sucesos y en segundo lugar el discurso, comprendido como el medio mediante el cual se comunica el contenido mismo, ya sea de forma oral o escrita. De esta manera se sustenta que todo asunto expresado en cada uno de los filmes a estudiar, mantiene una estrecha relación con la totalidad del texto, poniendo de manifiesto la intención comunicativa.

Sin embargo, como ya se había mencionado, también me remito a la consulta de algunos textos de índole estructuralista con la finalidad de determinar, como si se tratase de un organismo vivo, cual es la organización fundamental de los filmes, Para ello, tomaré como referencia los elementos y rastros discursivos que poseen en relación con el contexto histórico social del cual emergen y al cual, se pretenda

o no, terminan refractando²⁵. Lo anterior se llevará a cabo mediante la disgregación de ciertas oposiciones binarias, entendidas como dicotomías, que nos permitirán estudiar el lenguaje, la cultura y la sociedad transcrita en nuestros objetos de estudio, apoyándonos en las siguientes obras: *¿Qué es el estructuralismo?* (O. Ducrot, 1970), *Las nociones de estructura y génesis* (L. Goldman, 1959), entre otros. Esto con la finalidad de conocer más a fondo a que nos referimos cuando hablamos de estructuras narrativas.

Otro de los textos que nos permitirán desarrollar este capítulo, es el libro *Análisis estructural del relato* de Roland Barthes²⁶ obra en la que el autor nos acerca al relato como a una especie de entidad que podemos encontrar de modo implícito en toda forma narrativa, la cual se encuentra presente en todas las sociedades humanas de todos los tiempos. Y aunque nuestro objeto de estudio concierne a diferentes producciones cinematográficas, éstas no dejan de poseer un relato. Además de que, como diría Barthes, todos los relatos poseen entre ellos una estructura común y accesible al análisis mediante un modelo fundador, que en

²⁵ Aquí se usa la expresión “refractar” de manera alegórica, con relación a la manera en la que un rayo de luz es capaz de cambiar de dirección al momento de pasar oblicuamente de un medio a otro con diferentes densidades. Lo anterior para evitar caer en el uso de la expresión “reflejar”, ya que como se sabe, ésta hace referencia a la acción de devolver la imagen de un objeto mediante una superficie lisa y brillante. No obstante, no creo que sea posible que un texto cinematográfico “refleje” el propio contexto histórico tal cual se presenta, sino que más bien parece ser una refracción del mismo, al mostrar solo algunos aspectos, que bien puede ser estudiados para comprender realidades socio-históricas.

²⁶ Roland Barthes (1915-1924) fue un semiólogo francés “La publicación de su libro *Sobre Racine*, en 1964, suscitó una amplia polémica en el campo académico francés, a la que contestó con el libro *Crítica y verdad* (1966). Según Barthes, la obra literaria hay que analizar en el contexto del propio espacio de la obra y no a partir de valores externos a la misma. Las contribuciones teóricas de Roland Barthes le convierten en uno de los pensadores más importantes de Francia del pasado siglo, considerado como uno de los representantes del post-estructuralismo y figura relevante en el desarrollo de la semiótica.” (Infoamérica, Infoamérica Biografía de Roland Barthes)

su caso sería la lingüística, ya que como sabemos, el lenguaje acompaña al discurso refractando su propia estructura y manifestando diversos niveles de sentido en posiciones jerárquicas, tras asentar las unidades y correlaciones existentes en el mismo y permitir una descripción individual, pero sin alejarse de un todo.

Por tanto, es mediante las anteriores nociones que desmenuzaremos las películas mencionadas, con la finalidad de conocer cómo es que dichas estructuras textuales conforman una narrativa común. Sin embargo, en vista de que se trata de dos filmes, he decidido enfocar todo el análisis en función de algunos tópicos o temas bien seleccionados, con la finalidad de realizar un trabajo más conciso y preciso en torno de cómo es que se presentan las narrativas textuales de un tema tan escabroso como lo es el del periodo histórico del movimiento estudiantil del 68. Por lo tanto, a continuación me apoyo en los aportes de Roland Barthes, al creer en la idea de que todo relato posee una organización sistemática de sentido, considerando además que se trata de una organización capaz de ser revelada mediante el análisis sustancial de unidades y niveles que pueden ser definidos de manera similar a la descripción lingüística de la frase. De este modo, entenderemos que todo relato posee una estructura común en la que se logran definir tres niveles descriptivos, que son: Nivel de las funciones, nivel de las acciones (actantes), y nivel de la narración (discurso).

Con base en lo anterior, a continuación se brinda un breve esbozo informativo de cada uno de los filmes en cuestión muy similar a un catálogo informativo²⁷ lo anterior con la finalidad de presentarlas a los lectores de esta tesis y abrir la posibilidad de facilitar el procesos de llevarlo a la praxis educativa. Del mismo modo, dicho esbozo es seguido del análisis semiótico, siguiendo el modelo empleado y propuesto por Arturo Morales en un artículo²⁸ publicado en el libro *Seis propuestas, seis lecturas. Análisis y crítica textual*²⁹.

1.3 Catálogo informativo e informaciones preliminares

Canoa, la preparación de una masacre (1976) es una película mexicana dirigida por Felipe Cazals cuyo argumento se centra en la representación de lo ocurrido un 14 de septiembre del 1968 en San Miguel Canoa, un pueblo cercano a la ciudad de Puebla, México. Tragedia en la que cinco empleados de la Universidad Autónoma de Puebla, que buscaban tener un tiempo recreativo en el cerro de la Malinche, habían decidido permanecer en el pueblo a fin de resguardarse de la lluvia antes de subir a éste. No obstante, los empleados y algunos miembros de la familia que los resguardaba fueron atacados por los pobladores furiosos del mismo pueblo, alentados por el propio cura y otros responsables, alegando que se

²⁷ Únicamente se mencionan los filmes que han sido elegidos para ser analizados, dejando fuera de este esbozo: *Ni olvido, ni perdón* (2004) documental *La masacre de Tlatelolco* (2008) del director Matías Guilbeurt aparece con el documental, *Olimpia* (2018) de José Manuel Cravioto. *Gimme de Power* de Olallo Rubio. 2012 y la serie televisiva *Un extraño enemigo* (2028).

²⁸ "Instancias y estrategias semióticas en "Es que somos muy pobres" de Juan Rulfo. Págs. 73-93

²⁹ Libro coordinado por Arturo Morales Campos y Teresa Puche Gutiérrez como resultado del Seminario de Estudios Semióticos y de Literatura Comparada de la Facultad de Letras (Antes ELLH), UMSNH. Editorial Pagina Seis, S.A. de C.V. México, 2011.

trataba de estudiantes ateos que buscaban colocar una bandera roja y negra en el templo de San Miguel Canoa.

Instancias gramaticales

En la primera imagen del filme aparece, a modo de epígrafe, un texto extraído de la obra *Fuenteovejuna* del poeta y dramaturgo español Lope de Vega Carpio (1562-1635), donde se expresa lo siguiente:

El rey solo es señor, después del cielo

Y no barbaros hombres inhumanos

Si Dios ayuda nuestro justo celo

¿Qué nos ha de costar?

Lope de vega

Fuenteovejuna, Acto III.

Como vemos, el epígrafe anterior nos introduce al relato de Lope de Vega, en el que una noche un pueblo furioso y cansado de los muchos atropellos, decide dar muerte a un supuesto tirano. Una vez que han sacrificado a pedradas al hombre, son citados para esclarecer los hechos ante varios jueces, sin embargo, lo único que éstos últimos logran “sacarles” es la expresión: “lo hizo Fuenteovejuna”. De ahí que, a lo largo del tiempo, se cite este término para hacer alusión a un pueblo que, cansado de los abusos, se une en lucha contra sus “supuestos” agraviadores. No obstante, es muy importante destacar el hecho de que al principio del filme aparezca el epígrafe mencionado, ya que como se sabe, este recurso literario funge como una especie de paratexto, que de acuerdo a

Gerard Genette, es un aparato articulado en función de la percepción, es decir, funge como un umbral que guía al lector en la interpretación de significados. Y esta no es la excepción, ya que conforme va avanzando la película *Canoa*, el epígrafe parece más un recurso literario que va articulando poco a poco una ironía socrática, llamada así debido a que ésta es una de las fórmulas utilizadas recurrentemente en la dialéctica socrática, y esto con la notable intención de colocar ficticiamente al interlocutor en el papel de sabio, para poco a poco ir dando a entender lo contrario. Así que, ante nuestros ojos, aparecen las incongruencias existentes entre el texto que se escribe y los hechos, ambos manifestados en la película, lo cual es un recurso colocado ahí de manera intencional por parte del director del filme, quizá con la finalidad de polemizar la manera en la que se escribió esta historia por parte de los medios de comunicación de la propia época.

Posteriormente, justo después del epígrafe, aparecen las palabras: “Esto sí sucedió”, seguido de la fecha: “15 de septiembre de 1968. Madrugada”. Dicho recurso lingüístico, no hace más que dotar a la historia de veracidad, reintentando reforzar la narrativa del suceso que se ésta apunto de conocer en el filme, y con la inequívoca intención de asegurar que se trata de la recreación de los sucesos reales tal como sucedieron, evidenciando incluso la fecha y la hora de éstos.

Ya para un tercer momento, aparece una primera escena en la que observamos un hombre escribiendo a máquina tras escuchar la narración de lo sucedido mediante una llamada telefónica. Este asunto es de suma importancia para el estudio y contraste pretendido, por tal motivo he decidido transcribir de manera textual lo que se dice vía telefónica, sobre todo, considerando que dichas

palabras son exactamente las que aparecieron al día siguiente de los sucesos en la página principal de uno de los periódicos presuntamente importantes de México, el *Excélsior* firmando:

Cinco empleados de la Universidad Autónoma de Puebla, fueron linchados esta noche por más de dos mil habitantes del pueblo de San Miguel Canoa, al ser tomados por estudiantes. Cuatro de ellos perecieron, otro se encuentra gravemente herido. Los cinco empleados habían ido de excursión a esa población de donde pensaban salir al cerro de la Malinche, la Malinche, la Malinche. Cuando se dirigían a ese lugar fueron atacados por los habitantes armados de machetes y palo, con machetes y palos. Habían sido confundidos con estudiantes de la Universidad de Puebla, Y, se decía que pretendían colocar una bandera rojinegra en la iglesia del lugar, una bandera rojinegra, carajo. Los muertos son: Julián González, Roberto Rojano, Jesús Carrillo y Ramón Gutiérrez, a ver a ver a ver... se repiten los nombres... El herido, Miguel Flores Cruz está internado en la cruz roja de esta ciudad, hubo otros lesionados entre los mismos agresores. A las 0:40 horas, el pueblo continuaba en desorden. Los cuerpos de los empleados de la Universidad de Puebla quedaron destrozados y hasta ahora no ha sido posible identificarlos.

Es importante destacar que el anterior fragmento puede llegar a ser considerado un intertexto, debido a que ha sido retomado de una nota periodística dando lugar a que, al escuchar al hombre que dicta del otro lado de la línea telefónica, seamos remitidos a un contexto periodístico. Sin dejar de lado la atmósfera que se nos presenta en esta escena, presentándonos un lugar solitario, con unos cuantos escritorios vacíos y poca luz, lo cual nos remite a oficinas editoriales y en un horario nocturno. Además, el hecho de que sonoramente solo

escuchemos el tecleo de las manos del escritor y ambas voces es un indicativo de que con esta escena se busca replicar de manera más real lo sucedido.

Instancias sígnicas

Continuando de manera cronológica con las imágenes obtenidas durante esta parte, podemos ver al ejército mexicano marchando en lo que parece ser el desfile del 16 de septiembre, esto en relación con la fecha que se nos ha mostrado antes de este momento. No obstante, de manera simultánea y repetitiva otra escena con dos hombres jóvenes hablando en secreto al tiempo que son sorprendidos por aquel que los filma, pero lo más sobresaliente es que a su costado, se ven dos ataúdes cerrados y escoltados por un grupo pequeño de personas formando parte en un servicio fúnebre en honor de los empleados difuntos. No obstante, en otra escena se percibe una marcha silenciosa de los que parecen ser trabajadores de la Universidad Autónoma de Puebla, con dos ataúdes y mantas que exigen justicia.

Lo interesante en las escenas anteriores, es que llega un punto en el que las dos marchas se encuentran frente a frente, pero sobre ejes diferentes y caminos inversos, obteniéndose un contraste entre la marcha fúnebre y la marcha patria al considerar que la primera es de celebración y alegría, al son de la banda de guerra, mientras que la fúnebre manifiesta tristeza, impunidad y dolor, mediante el propio silencio de los marchantes

Posteriormente se corre una cinta de video, que aparenta ser la real, en los que aparecen los cuerpos mutilados y ensangrentados, custodiados por un

soldado que pide con la mano no seguir grabando. Justo en ese momento vemos los créditos del filme, comenzando con el título de Canoa, colocando especial énfasis en los habitantes del pueblo siendo reprimidos por los soldados. Ya en otro momento, se escucha una voz en “over” (voz interpuesta), describiendo a manera de documental al cerro de La Malinche y al pueblo San Miguel Canoa, aludiendo a algunas características de ambos lugares y destacando que el último es un pueblo cercano a la ciudad de Puebla, y a pesar de ello, la mayoría de sus habitantes son analfabetas.

Después del momento anterior, entra en escena un campesino narrando algunos aspectos negativos del pueblo, su gente y su cura. También vemos a otros campesinos narrando las injusticias que viven en ese pueblo por parte del cura y otros habitantes. Sin dejar de lado que aparece un hombre vestido con ropas muy distintas a los demás del pueblo, aparentando ser de una clase superior a los otros. Incluso, se ve en una habitación con elementos de estudio o despacho, debido a que se encuentra sentado detrás de un escritorio y rodeado de libros. Sin embargo, lo sobresaliente es que defiende al cura de todos los ataques que se dicen contra él e interviene por momentos el mismo campesino a manera de entrevista.

Al final de la película, se muestra el siguiente texto:

Se dictaron diecisiete órdenes de aprehensión; cinco personas fueron sometidas a proceso; dos de ellas salieron libres al no comprobárseles su participación en los hechos: Una tercera fue condenada ocho años, saliendo libre dos años después al ser revocada la sentencia. Los dos restantes fueron condenados a ocho y once años de prisión y cumplen actualmente su sentencia.

Ninguno de los señalados entre los principales incitadores fue sometido a proceso.
(*Canoa*)

Como se entiende con la cita anterior, el suceso ocurrido ese 15 de septiembre del año 1975 quedó impune, al no haber sido sometidos a proceso ninguno de los incitadores.

Esquema actancial

En cuanto al nivel de las acciones, utilizo a continuación la configuración gráfica de esquemas estanciales derivadas de cada uno de los objetos de estudio, es decir, que se trata de un patrón organizado por las acciones ejecutadas dentro del relato. Lo anterior partiendo de la idea de que el actante es, según Greimas y Courtés (1979), aquel que cumple o quien sufre el acto, independientemente de toda determinación”.³⁰ Por lo que, a través de éste, podemos tener una percepción amorfa y profunda de la estructura narrativa. De ahí que los actantes se interpreten como personajes con un rol dado, ya sean personas, animales u objetos, e incluso, un colectivo. A continuación desgloso los cinco elementos básicos en cada relato:

- a) Sujeto, personaje principal que realiza la acción principal;
- b) Objeto, que es la misión, camino, o recorrido por completar;
- c) Destinador, causa que mueve al sujeto, el qué o el quién lo impulsa;

³⁰ Joseph Courtés (1936) es lingüista y semiótico, considerado por la tradición académica como el discípulo más cercano de Greimas.

- d) Destinatario, aquel que se beneficia de la acción, para qué o para quién se hace:
- e) Ayudante, un compañero o apoyo para poder completar el cometido y;
- f) Oponente, principal villano u obstáculo a superar, la fuerza que trabaja en contra de que el sujeto concluya³¹.

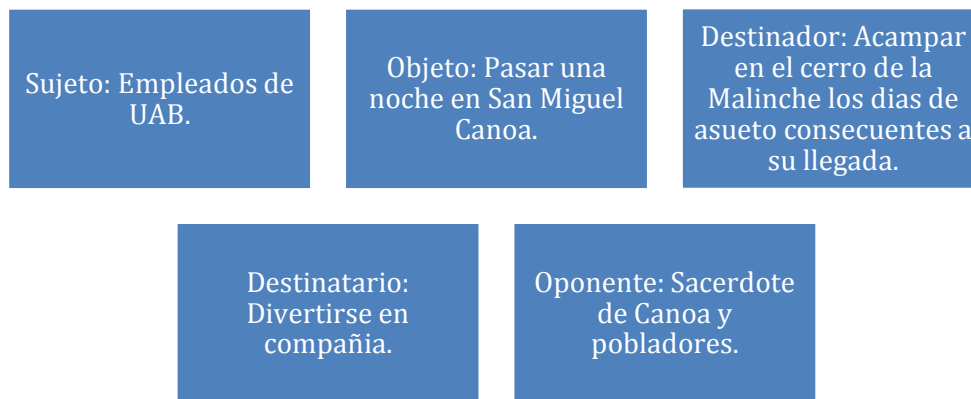
Con base en los parámetros anteriores, se harán manifiestas las distintas acciones de los personajes de cada filme, sin importar si es de índole ficcional o documental.

De acuerdo al modelo actancial de Greimas, en esta película asoman dos actantes colectivos, el primero de ellos es el grupo de empleados de la BUAP que viajan hacia el pueblo de San Miguel Canoa y el segundo está conformado por los pobladores del mismo. El primer colectivo podría funcionar perfectamente, como el sujeto o actante principal cuyas acciones dan origen a la trama de los sucesos desencadenados, sin embargo, son Miguel Flores y Julián Gonzáles quienes se presumen como únicos sobrevivientes, por lo tanto, la narrativa histórica en esta película está fundada en el propio relato de ambos, colocando en posición de ayudantes a Lucas García y Odilón, quienes al final terminaron siendo asesinados por la turba. Así que, siguiendo a Greimas, aunque en un principio ellos podrían colocarse como ayudantes de los empleados, al final del relato se considerará a los paramédicos que llegan en las ambulancias como los verdaderos ayudantes.

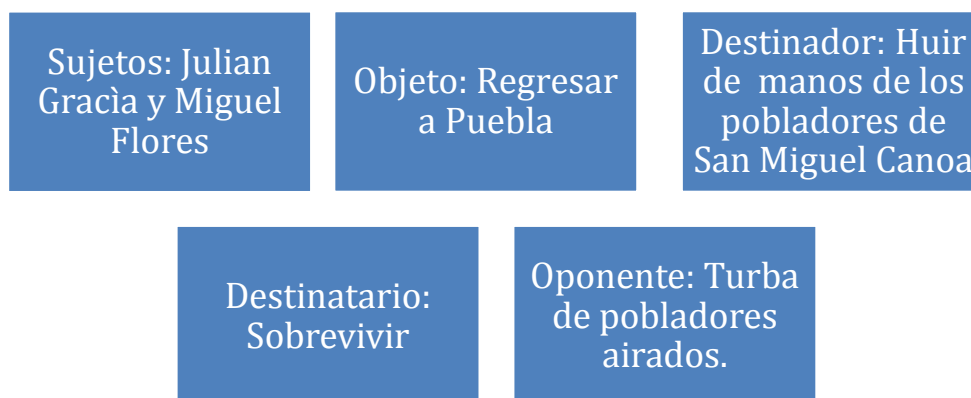
³¹ Greimas (1979: 3)

Lo anterior se debe a que, de acuerdo al segundo esquema actancial, el objeto de los empleados ya no fue pasar la noche sino lograr salir vivos de San Miguel Canoa. A continuación, la forma gráfica:

1er Esquema actancial



2do Esquema actancial



Ficción vs realidad

Si bien podemos hablar de que usualmente hay quienes comprenden de manera distinta el término en este trabajo entenderemos la “ficción”, como aquellos sucesos que no se logran sostener como hechos verídicos de la realidad que intentan representar, por lo tanto, al contrastar dichas informaciones mostradas en la película con la realidad actual en torno al suceso, es posible evidenciar asuntos que nos permitirán construir nuevas narrativas en torno a estos.

Por ejemplo, tal es la gravedad de los hechos que el sacerdote señalado de manera textual como el autor intelectual, hoy en día es recordado como un hombre ilustre de Canoa, y lo anterior, al haber sido colocada una placa en su honor de su nombre fuera del templo de dicho lugar. Sin embargo, un aspecto sobresaliente al tema central de esta película, es que muy a pesar de las consecuencias negativas que los propios pobladores experimentaron después de lo ocurrido, en algunas entrevistas recientes realizadas por varios reporteros de distintas cadenas televisivas se evidencia la falta de conocimiento de los hechos por parte de los más jóvenes, lo cual nos puede llevar a deducir que o se trata de un acto intencional para no hablar del tema, o bien, verdaderamente no lo conocen. No obstante, en ambos casos resulta una acción de negación e imposibilidad, sea intencional o no, de poder nombrar con toda la extensión de la palabra al linchamiento de los empleados por parte de pobladores. Para reforzar lo anterior, a continuación, cito las palabras expresadas por parte del presentador de noticias del canal Excélsior tv, un 13 de septiembre de 2018, afirmó lo siguiente: “Mañana 14 de septiembre se cumplen 14 años del linchamiento en la junta

auxiliar de San Miguel Cano en el municipio de Puebla. En ese entonces siete personas fueron linchadas, generaciones de esa localidad recuerdan el hecho, se dicen marcadas, aunque evitan nombrarlo”.³² En la cita anterior vemos de manera explícita. que los pobladores de Canoa evitan nombrar el evento trágico del 13 de septiembre de 1975, no sabemos si es debido a lo incomodo que resulta hablar de semejante atrocidad o si se trata de las consecuencias emocionales que podría generar la culpa, pero lo que sí es un hecho es que mientras se evite reconocer esa parte de la historia del pueblo, se corre el riesgo de no superarlo y en efecto, sufrir las consecuencias de una sociedad incapaz de enmendar su camino hacia la libertad ideológica y la plena conciencia de sus actos como individuos, pero también como colectivo. No obstante, es evidente que a través del ejercicio artístico, se ha logrado reproducir ficcionalmente lo ocurrido, siendo aquí donde recae la importancia de los textos fílmicos que permiten el rescate de eventos difíciles de narrar y sobre todo de comprender, además de que favorecen la reflexión de generaciones.

El grito (1969) es un documental de Leobardo López Arretche Este documental se coloca desde mi propia perspectiva, como el más emblemático en torno al tema, ya que no solo se trata de la producción filmográfica más cercana al año 1968, sino que también consiste en la recopilación de imágenes, videos y archivos sonoros originales de distintos momentos relacionados a las manifestaciones que llevaron a cabo estudiantes, catedráticos y la sociedad en

³² Fragmento extraído del enlace de Excélsior tv <https://www.youtube.com/watch?v=f407WygX3Wo&feature=share>

general, a favor de la libertad de expresión y del respeto a la autonomía universitaria, entre otras peticiones. Dicha pugna culminó siempre con todo tipo de actos de violencia y represión, asuntos que han quedado plasmados en este documental, que por momentos es narrado por una voz femenina en off, cuya intención parece ser la de manifestar sus propias memorias destacando claramente su testimonio como sobreviviente del momento cumbre, conocido hasta nuestros días como la Masacre de Tlatelolco.

Instancias gramaticales

Desde el inicio del documental *El grito*, podemos observar que dicho título es un sustantivo común, pero derivado de una acción. Y aunque es evidente que en dicho título guarda relación con el inicio de las manifestaciones estudiantiles durante las celebraciones patrias del mes de septiembre del 68, también es puntual destacar que se trata de un “paratexto” que no hace más que introducirnos en una narrativa antes de la acción, en este caso particular, la acción de gritar sería un ejemplo, algo así como un intento de expresarse, de volcar una realidad social incómoda y llena de anomalías; pero se trata la acción de gritar, convertida en un eco solamente. Un grito que queda confinado a convertirse en un sustantivo, que con base en la morfología de la palabra queda reducido a ser inmaterial, singular y común. Sin embargo, al considerar el asunto de la conmemoración del inicio de la lucha de independencia en México, el grito se coloca como lo que conocemos como un sintagma nominal cuya intención parece ser la de ironizar en torno a los sucesos que se representan a lo largo del documental y que de algún modo manifiestan una libertad inverosímil.

Instancias sónicas

Una vez que comienza el documental, aparece en pantalla la palabra julio, seguida de las voces de los manifestantes entonando cantos de protesta al unísono, lo cual nos permite darnos cuenta que como todo tipo de manifestación en la que aparecen las consignas sonoras, se despliegan ya un cúmulo de emociones que requieren ser verbalizadas y toman un papel central en cada protesta porque mediante estas construcciones sonoras: “los procesos de enmarcado cognitivo se complementan con un discurso afectivo y se expresan las orientaciones culturales del movimiento”³³, por lo que este elemento se torna como un recurso en la estructura fílmica que desde el principio parece dotar de una importante carga emocional al documental, y es justo donde entra una voz femenina con una narración en “voice-over”, expresando lo siguiente:

Son mexicanos, siempre tan fieles ¿me entiendes? Son también divertidos. Es una especie de deporte esto de las peleas... Uno se ha peleado con otro, entonces el amigo de uno le ha pegado al otro, una de esas peleas de tres o cuatro entonces el director llama a la policía, la policía llega en gran despliegue de camiones, 26 camiones, un despliegue completamente desproporcionado para el número de muchachos que se peleaban.

Pero 26 camiones, solo dos o tres detuvieron en el lugar de la pelea. Los demás fueron a la manifestación que en aquellos momentos se estaba desarrollando en otro extremo de la ciudad. Los policías cayeron sobre los estudiantes y empezaron a repartir leña, el movimiento estudiantil comenzó a raíz de este incidente. A raíz de esto, los estudiantes empezaron sus manifestaciones de protesta y a cada protesta seguía la represión.

³³ Sevilla, 2019

Desde el primer párrafo podemos ver un juicio valorativo en relación a cómo es que los mexicanos son, esto desde la perspectiva de la voz narradora, quien en su relato se dirige hacia una tercera persona. Sin embargo, este hecho nos permite darnos cuenta de que se trata de una entrevista en la que nos comparte su propio testimonio de los hechos. No obstante, no deja de enfatizar en las acciones exageradas por parte de la policía mexicana de reprimir a los estudiantes. Además, con lo expresado en el segundo párrafo, es posible darse cuenta de que la cantidad de camiones formó parte de una acción previamente planeada por el cuerpo policiaco, con la finalidad de entorpecer la manifestación que se estaba llevando a cabo en el otro extremo de la ciudad. Ahora bien, de acuerdo a la información brindada por el periódico *Excélsior* a mañana del 23 de julio de 1968, en la calle de Lucerna y Versalles en el centro de la Ciudad de México se dio lugar al ataque de estudiantes de las vocacionales 2 y 5 del Instituto Politécnico Nacional. El titular se presentó con la leyenda: “Fue atacada la escuela Ochoterana, decenas de lesionados y daños por 7.000 pesos; alumnos asaltados”, acompañándose de las siguientes imágenes:



Automóviles de terceros que sufrieron daños.

Preparatoria Ochoterana



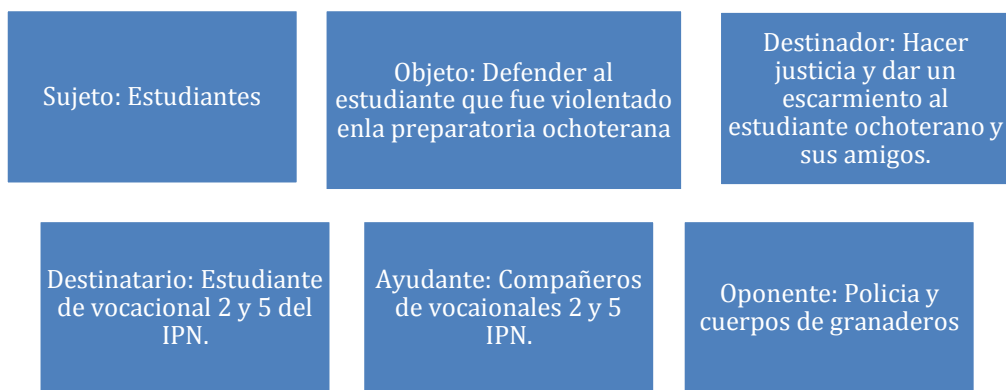
Momento de la riña en las calles de Lucerna y Versalles, en el centro de la Ciudad de México.

“Ataque a la escuela Ochoterana”, Tres fotografías. 22 de julio de 1968 Fotos: Archivo/Excélsior. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/pleito-inicio-el-movimiento-estudiantil-de-1968-la-refriega-entre-las-vocas-2-y-5/1253995>

De este modo, al contrastar la información obtenida en la página web oficial del periódico *Excélsior* y con las imágenes brindadas en la misma, podemos hacer un trabajo de complementación con el propio testimonio de la voz femenina que se presenta como narradora. Sin embargo, es importante destacar que mientras ella narra, no se presentan imágenes reales de los sucesos ocurridos fuera de la escuela Ochoterana, sino más bien se muestran algunos videos de estudiantes en momentos pacíficos, conviviendo fuera de las aulas escolares, algunos tocando guitarra, otros escribiendo, charlando y hasta jugando. Por tal motivo, me pareció oportuno mostrar las fotografías anteriores, que seguramente por motivos de

autoría no fueron mostradas en el documental analizado y cuya importancia radica en que podemos contemplar algunos elementos importantes para reconstruir los hechos, tales como el reconocimiento de las calles, datos los autos dañados en la trifulca, así como de los cuerpos policiacos descendiendo de los camiones.

Esquema actancial



Rojo Amanecer (1989) La primera película que recrea de manera ficcional los hechos concernientes al Movimiento del 68 y la Matanza de Tlatelolco fue, sin duda, *Rojo Amanecer* (1989) de Jorge Fons, basada en el guión *Bengalas en el cielo* de Xavier Robles y Guadalupe Ortega. De la información brindada por el conocido actor mexicano Hector Bonilla quien fuese el productor de la misma, sabemos que por órdenes políticas fueron suprimidas algunas escenas de la película, además de que recibió algunas amenazas de muerte con la finalidad de que no mostraran la película. No obstante, según lo narrado por el mismo actor, pese a la censura por parte del gobierno, la película se realizó de manera

clandestina, iniciando su rodaje el 30 de mayo de 1989. La película nos presenta la historia ficcional de una familia que vive en el edificio Chihuahua en la unidad habitacional de Tlatelolco, en la ciudad de México. Se centra en lo que acontece a una familia de clase trabajadora, compuesta por el padre y madre de familia, dos hijos adolescentes, una hija puberta, un hijo pequeño y el abuelo materno. El elenco principal se vio integrado por Hector Bonilla como Humberto el padre, María Rojo como Alicia la madre, Bruno y Demián Bichir como los hijos adolescentes Sergio y Jorge. Paloma Robles como Graciela, la hija menor, y Jorge Fagan como Don Roque, el abuelo.

Antes de comenzar con algunos asuntos de fondo, es importante destacar que dicha película logra enmarcar de una manera bastante astuta y discreta, algunas de las memorias testimoniales más crudas en torno a la masacre del 2 de octubre de 1968, ya que personajes como Heriberto Castillo y Gilberto Guevara Niebla fueron algunos de los entrevistados al escribir el guión cinematográfico. No obstante, al buscar fuentes informativas en torno a la Masacre del 68, el equipo conformado por Bonilla y Jorge Fons, entre otros, se dieron cuenta que todo lo relacionado con el tema había desaparecido de los anales hemerográficos, es decir, que todos textos referentes a los sucesos del 2 de octubre del 68 habían sido arrancados literalmente. Otro de los asuntos más puntuales, gira en torno al diseño del interior del departamento recreado, basándose en fotografías de los propios hermanos Bichir, quienes, en el 68, siendo pequeños vivían en un departamento en Tlatelolco.

Para poder filmar las escenas exteriores, grabadas en Tlatelolco, el equipo tuvo que conseguir una carta de la escuela en donde estudiaban unos de los muchachos del equipo, con la finalidad de conseguir un permiso para favorecer la reordenación urbana. No obstante, aunque pudieron filmar en secreto, tras proveer una censura por parte del gobierno mexicano y de la dirección de cinematografía, Hector Bonilla decidió realizar varias copias de la película y enviarlas a los Ángeles, Estados Unidos, la Habana, Cuba y Colombia. Al final, debido a la presión que existía en torno al tema tratado, el gobierno de Salinas de Gortari decidió que la producción fílmica fuese mostrada, sin embargo, algunas escenas fueron cortadas del negativo.

Esquema actancial

Sujeto: Padre de familia.	Objeto: Proteger a su familia y agregados.	Destinador: Impedir que sus hijos salgan y sean confundidos como estudiantes "revoltosos".
Destinatario: Suegro, esposa, hijos y estudiantes resguardados.	Ayudante: Esposa y abuelo.	Oponente: Ejército y miembros del batallón Olimpia.

1.4 Conclusiones del capítulo

Como vemos, al hacer una síntesis de las funciones con base en los esquemas actanciales de cada producción fílmica mencionada, nos encontramos con ciertas características:

- En primer lugar, vemos que los actantes en función de sujeto, ya sea individual o como personaje colectivo, corresponden generalmente a la sociedad civil:

Sujeto (personaje colectivo) en *Canoa*: Empleados de la Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

Sujeto en *El Grito*: Estudiante de escuela Ochoterana y del Politécnico Nacional

Sujeto en *Rojo Amanecer*: Familia habitante del conjunto habitacional Tlatelolco

- En segundo lugar, vemos que en la mayoría de los casos, con excepción de *Canoa*, es el cuerpo policiaco y granaderos los que aparecen como oponentes:

Oponente (colectivo) en *Canoa*: Turba de pobladores airados

Oponente (colectivo) en *El Grito*: Policía y cuerpos de granaderos

Oponente (colectivo) en *Rojo Amanecer*: Batallón Olimpia

Como es más que sabido, el papel fundamental que jugó la sociedad civil en cada uno de los enfrentamientos manifestados en las películas que vimos, nos permite vislumbrar que se mantiene un mismo esquema narrativo en este sentido, configurando a los sujetos actantes en el papel de víctimas. Este es un asunto bastante interesante, sobre todo al reconocer que en el relato histórico oficial del sistema político imperante en los años consecuentes al movimiento en México, los victimarios aparecen en el rol dicotómico de héroes, mientras que los sujetos miembros de la sociedad civil aparecen como villanos. Además, es importante

reconocer que el “objeto de deseo”³⁴ de cada uno de los sujetos, según el relato en cada película, es la acción de “salvarse”; salvar su vida, salvar a sus amigos y/o salvar a su familia. No obstante, sin importar cuales sean las acciones que llevan a cabo para lograrlo, en ninguno de los casos planteados consiguen su objeto de deseo.

Por lo tanto, con este breve y parcial análisis podemos concluir afirmando a la manera de Greimas, que los actantes no se ven definidos solo por un personaje sino que son justamente los principios de acción catalogados como un deseo, un saber o un deber, lo que determina su naturaleza y su intensidad variable en la construcción de narrativas. Sin dejar de lado la importante información a la que podemos acceder tras definir y analizar las opciones binarias manifiestas en todo momento en los filmes, entre las que se destacan asuntos como: la justicia/injusticia, libertad/opresión, muerte/vida y muchísimas más, que bien valdría la pena analizar detenidamente en otro trabajo de investigación, pero lo más interesante de todo es que en estos filmes relacionados al movimiento estudiantil del 68, la figura dicotómica del bueno/malo o del héroe/villano, sigue contradiciendo en grandes puntos a la historia oficial y generando la posibilidad de acercarse a este periodo de la historia mediante otra lente más libre pero no menos responsable.

³⁴ Aquí me refiero al objetivo que tienen los sujetos y por el cual realizan toda una serie de acciones.

Por lo tanto, con la finalidad de evidenciar informaciones presentadas mediante el propio aparato cinematográfico, así como posibles transformaciones narrativas que el cine posibilita, vemos que tanto el documento fílmico de carácter ficcional como el documental son una manifestación artística capaz de ser analizada y manifestar información histórica. De este modo, el arte cinematográfico bien merece ser contemplado de manera transdisciplinaria³⁵ al momento de historiar, sobre todo si consideramos, siguiendo a Hegel³⁶, que se trata de una: “forma particular bajo la cual el espíritu se manifiesta”.³⁷ Bajo este precepto es importante considerar que, en la tradición filosófica, el término espíritu hace referencia a esa particularidad inmaterial del ser humano a la que se le atribuyen las facultades de pensar y sentir, sin dejar de lado el hecho de que, además de todo, el arte es capaz de proporcionar satisfacción y hasta plenitud, no solo al crear representaciones artísticas sino también al ser contempladas. Bajo esta idea, podemos llegar a concebir al arte como una manera de expresión a través de la propia sensibilización de las ideas como si se tratase de un canal de expresión, cuyas formas expresivas logran ser más libres y trascendentales, incluso en estructuras sociales bastante controladas.

Sin embargo, siguiendo a William Dilthey (1833-1911), es imposible que un sujeto logre enajenarse de lo que él mismo llama el “espíritu de la época” a la que

³⁵ Este concepto se entiende como la trascendencia que una disciplina tiene a través de otras, por lo tanto, lo menciono aquí por que considero que la semiótica posee en sí misma esta cualidad, ya que en sus orígenes solo se trataba de una práctica de análisis médico empleado hasta nuestros días, pero poco a poco ha ido ganando terreno como tema de estudio en otras áreas.

³⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831)

³⁷ Martínez, 2006

éste pertenece, es decir, que se piensa que es imposible abstraerse de su propio contexto socio-histórico. Tampoco es posible que cualquier manifestación artística que surja como producto de la propia percepción del mismo sujeto, lo logre. Así que podemos afirmar que una obra cinematográfica, en la que se configuran toda una serie de elementos artísticos en complemento con otras bellas artes como: la fotografía, la música, la literatura, la arquitectura, la pintura y hasta la arquitectura, perfectamente puede manifestar realidades socio-históricas tanto explícitamente como de manera implícita, y lo anterior, aún sin importar si se ha deseado o no mostrar dichos asuntos. Solo para complementar esto último, mencionaré a Foucault quien ya había dicho que: "...en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y distribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros."³⁸

Así que, considerando que existe un alto grado de manipulación en la información oficial sobre el movimiento estudiantil del 68, debido a que ésta se ve influenciada por cierta conjuración de poderes y peligros por parte de la propia autoridad, se da lugar al empleo de artimañas con la finalidad de producir narrativas tergiversadas o que nada tienen que ver con ciertas realidades, y éstas logran recaer en la configuración ideológica de los individuos, sean éstos conscientes de ello o no. Por tales razones considero importante coadyuvar la enseñanza y hasta el estudio de la historia mediante el arte mismo, y en este caso específico, a través del producto cinematográfico, aún con todo y sus artilugios que después de todo, deberán de ser examinados.

³⁸ Foucault M., 1999, pág. 13

CAPÍTULO II

LA ESCENA DIDÁCTICA: TRANSVERSALIDAD

En la vida real, la gente no dice todo lo que piensa. A mí lo que me atrae es expresar con imágenes lo que no se dice.

Sofía Coppola

Como se sabe, la directriz de toda labor investigativa consiste en la elección de un tema que debe ser acotado cuidadosamente, sin embargo, casi de modo intrínseco se parte de la formulación de una o más hipótesis con la pretensión de ser comprobadas o incluso refutadas, por ello, al considerar que el tema específico de este capítulo es el cine como herramienta educativa en la enseñanza de la historia, es importante considerar que he partido del supuesto de que el oportuno desenvolvimiento teórico y práctico del cine como recurso didáctico, permitiría reforzar el conocimiento de los alumnos sobre determinados procesos históricos, llegando a facilitar la comprensión oportuna de fenómenos históricos y sociales. Pero antes de continuar con la relación entre el cine, la historia y sus posibilidades metodológicas, es importante mencionar que mi trabajo está centrado en generar un producto didáctico transdisciplinario, entendiendo dicho término como el proceso mediante el cual es posible la interacción entre disciplinas pero yendo más allá de la llamada interdisciplinariedad³⁹. Para ejemplificarlo mejor, a

³⁹ Como se sabe, la interdisciplinariedad funciona más como una especie de reagrupación de los saberes en áreas del conocimiento y, aunque esta involucra una comunicación ente disciplinas, no las logra trascender sino que se queda al margen.

continuación destaco la definición brindada por Basarab Nicolescu⁴⁰ quien nos explica mediante ejemplos de la física cuántica, que la transdisciplinariedad es: “Una nueva visión del mundo”, como lo indica el prefijo “trans” a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, su finalidad fundamental es la comprensión del mundo presente, y uno de los imperativos es la unidad del conocimiento.”⁴¹ Para comprender mejor lo anterior, el autor nos explica que con la llamada interdisciplinariedad existe un vacío entre disciplinas pero no con entre la transdisciplinariedad, ya que este espacio que queda entre los bordes de las distintas disciplinas debe ser trascendido. Para complementar lo anterior, a continuación expongo otra definición de la transdisciplinariedad como proceso: "según el cual los límites de las disciplinas individuales se trascienden para tratar problemas desde perspectivas múltiples con vista a generar conocimiento emergente".⁴² De este modo fundamento mi intento de construir una propuesta didáctica que permita la interacción entre la semiótica del cine y la enseñanza de la Historia, con la finalidad de construir una alternativa metodológica más dinámica que logre favorecer la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Por otro lado, quiero mencionar que para llegar al anterior supuesto, se me presentaron algunas circunstancias mientras fui estudiante de preparatoria y

⁴⁰ Basarab Nicolescu (1942) es un físico y teórico de origen rumano. Es presidente y fundador del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET). También es especialista en física cuántica y un enérgico defensor de la transdisciplinariedad a favor de la reconciliación entre ciencias y humanidades.

⁴¹ Medina, pág. 6

⁴² Medina, pág. 6

licenciatura, dichas experiencias me llevaron a interrogarme acerca del ¿por qué casi siempre que se tocó algún tema relacionado al periodo histórico del 68, no solamente se propició un ambiente un tanto tenso en el aula, sino que no hubieron muchas respuestas? Por ejemplo, en el caso de algunos de mis profesores de áreas histórico-sociales, sobresalió la tendencia a esquivar las preguntas que yo y mis compañeros solíamos hacer sobre el tema. No sé si lo anterior se debía a la falta de información o conocimientos sobre el mismo o si era consecuencia de algún tipo de censura por parte de las autoridades escolares. Sin embargo, fueron algunos de esos profesores los que me presentaron algunas fuentes informativas alternativas, generalmente de índole artística, que hasta el día de hoy representan para mí un importante cúmulo de conocimientos y que, de ser utilizados oportunamente, considero, pueden llegar a facilitar la práctica docente de la enseñanza de dicho periodo histórico.

Es importante reconocer que no soy pionera en la incursión de la enseñanza histórica mediante el cine y mucho menos seré la primera en teorizar sobre el tema, ya que desde un buen tiempo atrás los educadores e investigadores de esta área han generado trabajos interesantes en torno al recurso cinematográfico y su relación con la historia, partiendo desde Sigfredo Kraucer pionero en el tema, manifiesto en su obra *De Caligari a Hitler: Historia y Psicología del Cine alemán* (1947) o Pierre Sorlín con sus notables observaciones en relación a la importancia de que los historiadores intenten sacarle provecho a la

información que se puede obtener a través de la pantalla.⁴³ Del mismo modo, podríamos citar a J.M. Caparrós Lera, quien ha propuesto ya una clasificación de películas consideradas históricas en su obra *100 películas sobre historia contemporánea* (2017), además de reconocer abiertamente que “el arte cinematográfico es un testimonio de su tiempo, e incluso, refleja las mentalidades de los hombre y las mujeres en determinada época”⁴⁴. Por otro lado tenemos a José Rodríguez Terceño y su artículo “*El cine en la realidad de las aulas*” con el que pone de manifiesto el distanciamiento que existe entre el cine y la historia y su aplicación práctica en el aula. Sin embargo, lo que me resulta más interesante de este autor, es que destaca la necesidad de contemplar la utilización científico-didáctica de los medios audiovisuales, considerando relevante el considerable la carencia de teorías y métodos para una epistemología de la historia que evite caer en empirismos. Lo anterior cobra fuerza en este texto, debido a que es justamente ese tipo de reflexiones que me lleva a considerar la pertinencia de teorizar y aplicar la semiótica del cine en la enseñanza de la historia.

Ahora bien, con este capítulo, quedará más claro cómo podremos aplicar la semiótica en el aula para fines del análisis fílmico. No obstante, hasta ahora es casi natural que aparezcan ante nuestro entendimiento algunas interrogantes en torno a las posibles dificultades que llegan a obstaculizar el proceso de enseñanza de un momento histórico mediante el cine. Una de las principales consiste en que el cine construye narrativas mediante el propio artificio cinematográfico, el cual

⁴³ Ver *El cine, reto para el historiador de Pierre Sorlin*, pág.11-12

⁴⁴ Lera

implica la intervención creativa que va enfocada regularmente a configurar relatos emotivos, como ya lo vimos en el capítulo anterior, Como ya lo diría Pierre Sorlín: “El cine cuenta y para contar mejor, para seducir a su público, inventa”⁴⁵ Por tal motivo debemos ser conscientes de todo contenido factual, pero aprendiendo a aprovechar al máximo dichos elementos, que aunque factuales, también contribuyen con informantes e indicios. Por lo tanto, la unión colaborativa e integradora entre conocimientos y metodologías diversas, presente en la interdisciplinariedad⁴⁶ y la transversalidad,⁴⁷ podría facilitar que tanto el profesor como el alumno llegue a desarrollar mayores habilidades y destrezas para desgranar un texto cinematográfico y utilizarlo para los fines de un praxis educativa.

Sumado a lo anterior, considero que existe una notable brecha metodológica entre lo que se investiga y lo que se enseña regularmente en las escuelas, sobre todo tratándose de asignaturas como lo es la Historia. Lo cual me hace recordar al autor Jurgo Torres⁴⁸ quien incentiva la reflexión en torno al “mito” de que la planificación y el funcionamiento tanto del sistema educativo como de la

⁴⁵ Sorlin, 2005

⁴⁶ Entenderemos aquí como interdisciplinariedad, la interacción que existe entre el conocimiento y la práctica entre varias disciplinas, rompiendo con la verticalidad tradicional.

⁴⁷ De acuerdo a la autora Claudia Bataller Sala, en educación se trata de una metodología que: “no consiste en enseñar, ni mucho menos en imponer a los alumnos valores “correctos” o “incorrectos”, es más bien un enfoque para ayudarlas a actuar con sus propios valores autónomamente elegidos “lo que les permite situarse en la realidad con capacidad de actuar e influir de una forma consciente y crítica ante las profundas transformaciones que vive o puede vivir”.

⁴⁸Reflexión extraída del libro de Jurgo Torres *El Currículum Oculto*, sexta edición, Madrid, Ed. Morata, 1998.

escolarización, se basan en principios de neutralidad y objetividad en los países capitalistas. Ya que no es un hecho aislado que la historia “oficial”, enseñada en las instituciones escolares, suele ser aquella considerada como “políticamente adecuada”, lo cual puede representar una limitante para nosotros como profesores cuya principal preocupación, desafortunadamente, suele ser prioritariamente la de incentivar el interés de los alumnos por aprender la historia antes que desarrollar la comprensión y desenvolvimiento crítico hacia la misma. Por ende, mi intención tampoco es únicamente facilitar la memorización de datos, nombres y fechas como parte de un conocimiento histórico y nada más, sino propiciar una atmósfera en el aula que facilite la decodificación e interpretación fílmica, reconociendo a su vez la construcción de narrativas; y la diversidad de formas en las que éstas se presentan a través del cine y a lo largo del tiempo. Sin dejar de lado que dichas narrativas se ven influenciadas por los sujetos y su propio contexto histórico social.

Por otro lado, es innegable el hecho de que el cine posee un enorme potencial para representar cómo es que se vive en sociedad, es decir, cómo se viste, cómo se piensa y cómo se siente en algún tiempo determinado de la historia. De este modo, el aparato cinematográfico se coloca como un vehículo capaz de transmitir información sobre cómo se presenta la cultura en momentos y en entornos concretos. Por lo tanto, vemos que es de suma importancia el desarrollo de los estudios y análisis en torno a los recursos cinematográficos, así como una actitud intencionada a conocer su funcionamiento como reproductor ideológico. Sobre todo al considerar que, como ya lo habrá expresado Inmaculada

Sánchez Alarcón⁴⁹ en su artículo “El cine, instrumento para el estudio y enseñanza de la historia”; la producción cinematográfica se distingue del resto de los medios de comunicación por ser “reflejo de lo establecido (culturalmente) e instrumento de cambio en su entorno”⁵⁰, es decir, que una película logra funcionar como espejo de los valores vigentes en el mundo en el momento en el cual surge, pero también funciona como un regenerador de valores al abogar, en algunas circunstancias, por otros nuevos. Como ejemplo, citaré las películas analizadas en el capítulo I, destacando en que cada una de ellas posee un relato similar que coloca a los miembros de la sociedad (estudiantes, padres y madres de familia, trabajadores, etc.) en el rol actancial de víctimas. Sin embargo, bastará con mencionar la masacre de Canoa en septiembre del 68, que nos recuerda que gran parte de la sociedad de la época no se encontraba preparada ideológicamente para recibir con “buenos ojos” a los dichos actores sociales que se rebelaron contra el sistema imperante en el México del 68. De modo que no solo los consideraron como rebeldes comunistas sino también como un peligro para su propia existencia, etiquetándolos como los propios agresores y victimarios, muy contrario a la postura que se fomenta en las películas mencionadas. Así, tal como menciona la misma autora, el cine representa la cultura, pero también da lugar a una posible contracultura.

No obstante, la doble naturaleza del cine (de industria y creación artística) contribuye a que una obra fílmica se vea sumamente determinada por las

⁴⁹ Inmaculada Sánchez Alarcón es profesora de Periodismo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Málaga.

⁵⁰ Alarcón, 1999

características individuales del autor y por la necesidad de responder a las expectativas de la audiencia, entre otras cosas, dichos asuntos obstaculizan en gran medida la eficaz representación de los entornos y, por ende, no se llega a representar fielmente a la realidad inmediata (he aquí el posible obstáculo). Además de lo anterior, es cierto que por más que se pretenda, el cine nunca es realmente inocente; ya que las producciones fílmicas nunca son ideológicamente neutras.

Para explicar un poco más lo anterior, cito nuevamente a Sánchez Alarcón, quien sugiere que dicha falta de neutralidad se debe a que las películas: “hablan para el presente y del presente” sin importar que se traten del pasado. Por tales motivos, el cine ha sido rechazado constantemente como fuente histórica, tomando como principal razón las dificultades relacionadas a la naturaleza del cine como espectáculo, en el que confieren los usos que se dan del lenguaje en torno a la notable expresión artística y emocional que posee, desatacando el hecho de que dicho lenguaje cinematográfico no ha sido creado precisamente para comunicar sino para representar la realidad de una manera atractiva para el espectador. Al menos, para Alfonso del Amo⁵¹, otorgarle al cine un carácter documental sería situarlo en otro contexto distinto al que lo origina.

Es imperante reconocer que aún con las dificultades manifestadas anteriormente, una obra fílmica es un instrumento bastante enriquecedor en

⁵¹ Alfonso del Amo García (España, 1946) Teórico de Cine cuyas obras han contribuido notablemente a los estudios del Cine en relación con la Historia.

relación con la enseñanza de la historia, ya que es un hecho que cualquier obra fílmica posee códigos, connotaciones y denotaciones capaces de significar y brindar sentidos interpretativos.

2.1 Cine como un instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia

Si bien parece cierto que mediante la contemplación del arte logramos percibir una realidad que, aunque refractada, puede llegar a ser asimilada de manera objetiva, se podría afirmar que, al estudiar algún producto fílmico o fotográfico, estaríamos tratando con un tipo de “realidad” representada o “sustituida” por sus imágenes. Es justo aquí en donde tiene sentido decir que “la imagen cinematográfica debe ser un objeto de estudio histórico en sí misma”⁵², lo anterior significa que, sin importar si se trata de la fiel realidad o no, de sí se ilustra o no la tradición escrita, si se trata de documento o ficción, ya se trata de Historia. Y aunque al principio lo anterior parece un disparate, cobra sentido al considerar que aún “lo que no ha ocurrido, las creencias, el imaginario humano es tan Historia como lo que se suele entender como tal”⁵³. Además, todo lo que se muestra en una película, sea ficción o no, significa tanto como lo que ha sido omitido por ignorancia o de modo intencional.

Otro asunto de suma importancia, es que la enseñanza de la Historia a través del cine, debe contemplar tanto el cine documental como el ficcional, ya que

⁵² Alarcón, 1999, pág. 160

⁵³ Alarcón, 1999, pág. 160

como es de esperarse, el cine no ficcional debería enmarcar la realidad de la manera más fiel posible, mientras que el cine ficcional sería capaz de mostrar la parte subjetiva e imaginaria que se ha ido construyendo en torno al tema o periodo histórico que se ha representado, sumado al hecho de que este último tipo de cine cuenta con mayor alcance entre los espectadores comunes.

Por ejemplo, digamos que el producto cinematográfico se presenta como un medio en el que se puede mostrar eficazmente cómo es que la gente vive en determinado contexto histórico-social e incluso cómo piensa o siente; y aunque exista un alto grado de omisiones y hasta tergiversaciones e torno a algún tema referido en cualquier producción (por parte de los creadores), se puede afirmar que incluso aquellas ausencias logran manifestar de manera implícita una serie de códigos cargados de significado. Por lo tanto, soy fiel defensora de la pertinencia de los estudios cinematográficos y de su incorporación en la enseñanza de la Historia debido a que, nos guste o no, incluso en su debilidad como evidencia histórica, las imágenes que emplea son significantes de la realidad, y aunque de culto o no, comercial o no comercial, siempre manifiesta las características ideológicas de las respectivas audiencias.

Así pues, una producción cinematográfica no solo puede llegar a representar un acto creativo o artístico, sino que también llega a reproducir, manifestar y refractar realidades socio-culturales e históricas. No obstante, es importante reconocer que dichas imágenes nos permiten acceder a algún tipo de saber de aquello que se representa, tal como lo expresaría María Silva Sierra con

su llamada “centralidad de la mirada”, entendiéndose como “un lugar especial para el ojo: en orden al acceso al saber”, entonces se entiende que el ojo es “instrumento de conocimiento o un pasaporte de la ciencia⁵⁴. Sin embargo, algo que debe resultar bastante es fuente de goce”. Por lo que no es de extrañarse que, en la sociedad actual, individuos de todas las edades, esferas sociales, niveles económicos y académicos, confluyan en actividades tan similares como pasar el día navegando en internet, en redes sociales y deleitando el ojo en diferentes plataformas de Streaming⁵⁵. Ya que, si realmente somos sinceros, el ojo humano jamás se sacia de ver, podemos invertir una notable cantidad de tiempo y descuidar otros asuntos tan importantes como vivir la vida, es decir fluir con ella y hasta contemplarla, a cambio de observar la vida aparente de otros en dichas redes, o bien, observando una gran lista de objetos que no precisamos comprar antes de verlos, pero que al final logran captar nuestra atención.

Por todo lo anterior, no solo es imprescindible reconocer que vivimos en una época cuya información visual excede a toda sociedad antes conocida, lo cual debería alertarnos de la imperiosa necesidad de reconocer asertivamente que, si bien el acto de mirar es natural, requiere de una pedagogía que permita educar la mirada, tal como ya lo había mencionado la autora María Silvia Sierra, pero me gustaría añadir que se trata de aprender a conducir nuestra mirada de manera intencional. Este asunto nos conduce a una problemática en común, se trata de la

⁵⁴ Inés Dussel, Gabriela Gutiérrez, 2006

⁵⁵ Se entiende como el medio mediante el cual es posible enviar y recibir toda clase de contenido multimedia, principalmente audio y video, a través de un flujo constante de transmisión de alguna red.

incorporación de dicha pedagogía en la escuela por lo que ha surgido la interrogante de ¿hasta dónde se puede hablar de una pedagogía o de una llamada “política de la mirada”⁵⁶, pero que no logre traspasar dicho lindero? Para responder lo anterior, es importante reconocer que, al apreciar y analizar detenidamente un texto cinematográfico, pictórico, literario o fónico como parte de las actividades escolares, nos encontramos ya frente a un fenómeno de comunicación, ya que se emana Información y esta es recibida por algún receptor cuyo estado del conocimiento se ve alterado. Por lo tanto, sin análisis o con análisis y sin importar que sea lo que se muestre en un texto fílmico o fotográfico sea real o no, el receptor o receptores incorporan nuevos aprendizajes una vez que se ven expuestos ante cualquiera de los primeros. Lo anterior toma sentido con las siguientes palabras de Alfred Hitchcock quien, de acuerdo a la compilación realizada por Inés Dussel y Gabriela Gutiérrez, sostiene que: “el secreto para sostener la atención del espectador es educar la mirada e involucrarlo activamente”⁵⁷. De este modo, podemos comprender que la tarea de construir de imágenes no es solo un intento de sorprender al espectador, sino también de brindarle la información necesaria para que todo lo que se muestra tenga sentido para el mismo, de modo que logre conectar cognitivamente.

Ahora bien, ¿cómo pretender que cualquier docente de Historia sea capaz de realizar una mirada integradora y reflexione críticamente sobre algún texto fílmico al proyectarle, si ni siquiera estamos seguros de que éste llegue a poseer

⁵⁶ Se trata de la construcción de imágenes como dispositivo ideológico.

⁵⁷ Inés Dussel, Gabriela Gutiérrez, 2006, pág. 141

las competencias necesarias para lograrlo? La anterior es una de las interrogantes que llegan a complicar lo que se entiende como educación de la mirada, ya que, pese a que la creación cinematográfica se haya utilizado desde sus inicios como recurso didáctico, la formación docente no contempla comúnmente al cine como objeto de estudio. Por ende, enseñar historia a través y con el recurso cinematográfico, aún sigue representando un gran reto para bastantes profesores debido a las limitaciones con las que se enfrentan éstos ante cuestiones políticas, infraestructurales e incluso ideológicas⁵⁸. Sin dejar de lado que en ocasiones pareciera que la principal preocupación didáctica, en relación con la enseñanza de la historia, gira en torno solo de la necesidad de incentivar el interés de los alumnos por obtener información sobre hechos o acontecimientos históricos, antes que por propiciar una reflexión crítica sobre el aprendizaje y lo que se nombra históricamente.

Entonces, ¿qué hacemos con el cine en el aula?, definitivamente la presente propuesta es un intento más por propiciar un intercambio y enriquecimiento metodológico entre disciplinas, que nos permita utilizar al cine como un legítimo recurso didáctico, ya que coincido con lo que expresa a continuación: “en la escuela de hoy, la proyección de películas está social e institucionalmente aceptada; lo que no significa que haya logrado la legitimación esperable, pues para algunos proyectar una película en clase todavía suele

⁵⁸ Considerando que es común que la reproducción de películas en el aula se considere como una verdadera pérdida de tiempo para muchos profesores, alumnos o padres de familia.

asociarse con la pérdida de tiempo, el ocio, la nada.⁵⁹ Lo anterior me permite evocar recuerdos de mi experiencia docente, ya que hubo varios momentos en los que conocí a otros colegas con esta idea arraigada, es decir, que muy a pesar de la gran cantidad de profesores que emplean el cine como recurso en el aula, aún existe otro tanto que lo percibe como un mero acto recreativo y hasta inútil.

Por ejemplo, comenzaré con alguna anécdota propia como profesora de preparatoria en un centro educativo de la ciudad de Morelia. Se trata de un centro de asesoría privada cuya finalidad principal es preparar a los alumnos en las distintas áreas del conocimiento para realizar una serie de exámenes generales por módulo a lo largo de un año. En dicha escuela, yo tenía una considerable carga horaria con asignaturas como: El lenguaje en relación con el mundo (español), Textos y visones del mundo (Literatura), Sociedad mexicana contemporánea (Historia de México), Transformaciones del mundo contemporáneo (Historia universal), entre otras. Sin embargo, nunca olvidaré lo que me ocurrió un día de tantos en los que solía reflexionar con mis alumnos en torno al análisis cinematográfico como fuente de conocimiento.

Todo comenzó el día en el que mis alumnos y yo nos dimos cita en el aula con la finalidad de ver una película previamente seleccionada y en relación con el tema de clase, sin embargo, a pesar de que mis alumnos se encontraban viendo la película, unos minutos antes de terminar, una de las profesoras que a su vez pertenecía al equipo de administración de la escuela, manifestó explícitamente

⁵⁹ Inés Dussel, Gabriela Gutiérrez, 2006, pág. 139

que para ella el acto de ver películas en el aula era un simple gasto de tiempo; tanto así que llegó muy molesta e intervino en nuestra clase desconectando el equipo. Lo anterior a pesar de que por parte de la máxima autoridad escolar existía un permiso previo. Por ende, este acto no solo representó una tremenda grosería para mí y para mis alumnos, sino también me llevó a considerar la viabilidad de realizar algún tipo de proyecto que me permitiera experimentar con el cine en el aula, y en el mejor de los casos, demostrar las infinitas posibilidades didácticas que logran surgir en la práctica. Ya que coincido con los planteamientos sobre este asunto, expresados por el escritor Paladino, afirmando que: “La tecnología digital amplió no sólo las posibilidades del análisis fílmico sino también las variantes didácticas”.⁶⁰ Lo dicho anteriormente, cobra aún mayor sentido con el incremento de la llamada educación virtual. Y aunque la intención fundamental de la autora, parece ser la de evidenciar el uso de técnicas y metodologías de estudio fílmico a partir de la fragmentación o segmentación de unidades de análisis, me parece importante mencionar que ahora más que nunca tanto docentes, padres de familia y alumnos, nos vemos en la necesidad de utilizar aún más todo tipo de aparatos tecnológicos con la finalidad de permanecer en caso en lugares aislados y así evitar algún tipo de contacto físico con gran cantidad de personas, a fin de no contraer COVID.

De este modo, estamos en los días de las clases en línea y de las plataformas escolares en las que nos vemos, fragmentando, segmentando y rebobinando videos de clase con la finalidad de acceder a aquel conocimiento que

⁶⁰ Inés Dussel, Gabriela Gutiérrez, 2006, pág. 142

los alumnos requieren obtener. Y aunque dichos videos no sean considerados como producciones cinematográficas, entran en la categoría de productos audiovisuales, es por ello que para concluir este apartado, me parece adecuado recordar a la autora Nilda Bermúdez quien reconoce en su artículo “El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia”⁶¹, que si bien podría ser cierto que el historiador promedio llega a rechazar el recurso cinematográfico como fuente histórica, debido al excesivo uso de ficción y recursos testimoniales utilizados como estrategia en la construcción de narrativas, al comprimir el pasado histórico y con la finalidad de ajustarlo al tiempo de duración mediante la explicación lineal; dichos argumentos dejan de ser tan convincentes al conocer una nueva visión del problema brindada por el sociólogo francés Pierre Sorlin (1933), quien simplemente arremete contra el historiador común asegurando que éste no está preparado para utilizar el material cinematográfico. Así compruebo que no soy ni la primera ni la última persona que considera que hace falta una familiarización metodológica para utilizar el cine como recurso didáctico en la enseñanza de la historia, por lo que me gustaría ir cerrando este apartado citando las palabras de Bermúdez en el mismo texto, quien expresa que se trata de un temor derivado de la formación libresca y porque:

...el cine, el video y la televisión han sido considerados como medios para el entretenimiento y la evasión, más que como un discurso propiciador del análisis socio-histórico, cultural, político, ideológico, aunado al desconocimiento por parte

⁶¹ Briñez, N. B. (enero-diciembre de 2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (13), 101-123.

del investigador de los factores de orden técnico, narrativo y económico inherentes al hecho cinematográfico y audiovisual en general.⁶²

Por lo tanto, coincido con la importancia de difundir el conocimiento de las diversas teorías y metodologías relacionadas al estudio del cine, la imagen y cualquier producto audiovisual, alejándonos un poco del temor de indagar en nuevos territorios epistemológicos.

2.2 El uso del producto cinematográfico en el aula como propuesta didáctica

Ahora bien, con base en la idea original y las situaciones suscitadas tras la declaración de la pandemia COVID-2019, llegó el momento de presentar la propuesta didáctica. En primer lugar, me gustaría comenzar explicando los fundamentos del diseño de dicha propuesta, destacando que se trata más que nada de la creación de una estrategia de actuación docente con la que se pretendió no solamente innovar en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de algún tema o temas específicos, sino también analizar el proceso en las situaciones educativas desde una mirada previa. Ya que al plantear una intervención de esta naturaleza, nos vimos frente a la implementación de nuevas técnicas o métodos de enseñanza que, sin duda alguna, fue necesario replantear con base en la herramientas tecnológicas actuales; sin dejar de lado las necesidades didácticas suscitadas por la pandemia que, como es más que

⁶² Briñez, 2008, págs. 106-107

conocido, nos incitó a desarrollar habilidades autodidacticas y a utilizar aún más el internet y los equipos electrónicos a favor de un aislamiento social que se suponía mantendría a la población educativa a “salvo” del contagio.

Del modo anterior, es un hecho que dichas medidas sanitarias facilitaron que la producción audiovisual como recurso recreativo participara notablemente en la cotidianidad del hogar. Hoy en día, son bastantes las anécdotas que se narran en torno a cómo familiares, amigos e incluso nosotros mismos, vimos finalmente tal o cual película o serie que siempre quisimos ver y por cuestiones de tiempo no lo lográbamos. Sin dejar de lado a los estudiantes de diversas áreas académicas que fueron inducidos por sus profesores a ver diversos materiales filmográficos como pretexto de sus materias de enseñanza. No obstante, a pesar de que, desde antes de la pandemia, esta propuesta didáctica estaba un tanto definida, tengo que decir que ahora más que nunca vi la necesidad de implementar ciertas estrategias de enseñanza y aprendizaje, mediante los recursos audiovisuales como son las películas. Sin embargo, aunque la idea original de mi propuesta estuvo en un principio orientada a ser aplicada de manera presencial, finalmente se tuvo que aplicar en un sistema “a distancia”.

Me parece importante mencionar que tomé como punto de partida algunas ideas planteadas por el autor Alejandro Rodríguez⁶³, quien nos habla de cuatro

⁶³ Alejandro Rodríguez Puerta es un psicólogo y coach titulado por la Universidad Autónoma de Madrid, que compatibiliza su trabajo en el campo de la salud mental humana con sus labores como escritor y divulgador. Actualmente colabora con varias páginas de

fases a considerar en dicho proceso de creación: *el diagnóstico de la situación previa, la planificación, la intervención y, por último, la evaluación de proceso.*⁶⁴

Cada uno de los momentos anteriores, representó un serio trabajo de observación y análisis, pero sobre todo se requirió de la participación integral y genuina de los alumnos, sumándose los efectos de las propias circunstancias sociales e institucionales del momento. Así que con la finalidad de expresar de la manera más fiel posible mi experiencia, a continuación, enlisto una a una las fases del diseño y aplicación de mi propuesta didáctica.

Al comenzar con el diseño de la propuesta, tuve que reflexionar en torno al escenario escolar en el cual pretendía aplicarla, así que considerando el tema y la necesidad de implementar herramientas alternativas de enseñanza que no solo facilitaran el propio proceso docente, sino que al mismo tiempo repercutieran en la formación profesional de los alumnos, por lo tanto, decidí diseñar mi propuesta didáctica para trabajar con alumnos de la licenciatura en Historia.

Es importante destacar que el contexto de aplicación no fue elegido de manera arbitraria sino todo lo contrario, ya que se trató de los alumnos de una licenciatura que pretende preparar historiadores, que contarán con la posibilidad de profesionalizarse como educadores. Dichas características me abrieron la

psicología y salud, hablando sobre distintos temas relacionados con el bienestar de las personas.

⁶⁴ Rodríguez Puerta, Alejandro. (5 de mayo de 2020). Intervención didáctica: características, estrategias, ejemplos. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/intervencion-didactica/>.

posibilidad de acompañar los alumnos con una alternativa de análisis sobre el periodo del 68, que además podrían llegar a emplear en su labor de investigación visual, o simplemente como una herramienta para que aquellos y aquellas que lleguen a desenvolverse como profesores o profesoras de Historia, lo anterior considerando que el texto cinematográfico es un fenómeno de comunicación debido a que se trata de un proceso de significación de sentidos, constituido por imágenes, discursos y sonidos, emanando así informaciones que llegan a afectar el estado de conocimiento de los receptores. Por ende, haber elegido diseñar una propuesta didáctica para alumnos de licenciatura, nos proporcionó una amplia bandeja de posibilidades pedagógicas, ya que en cierta medida, pudimos teorizar sobre el uso del cine en el aula, tanto documental como no documental, y analizar su pertinencia como recurso didáctico en la enseñanza de la historia; trayendo a colación aquellas películas conocidas por los alumnos y consideradas como históricas⁶⁵.

De esta manera, puedo decir que los ejercicios de reflexión realizados en aula, coinciden con las ideas expresadas por los investigadores Díaz Barriga y

⁶⁵ Es importante recordar que el cine considerado como histórico, regularmente es aquel que se ambienta en alguna época determinada, manifestando algún asunto histórico de suma importancia, a con la intención fundamental de representar asuntos relacionados con la realidad historiográfica, ya sea una biografía, hechos o acontecimientos, basándose generalmente en biografías o guiones adaptados a la manera de las novelas históricas. Las películas mencionadas por los alumnos estuvieron relacionadas mayormente con el cine de oro mexicano, mencionado películas mexicanas como: *Los tres García* (1946) de Ismael Rodríguez, *Nosotros los pobres* (1947) de Ismael Rodríguez, *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel *La sombra del caudillo* (1960) de Julio Bracho, basada en la novela histórica de Martín Luis Guzmán. No obstante, también mencionaron películas relacionadas a la Segunda Guerra mundial: *La lista de Schindler* (1993), la delgada línea roja, *La vida es bella* (1997) de Roberto Benigni, *La delgada línea roja* (1998) de Terrence Malick, *Rescatando al soldado Ryan* (1998) de Steven Spielberg, *Pearl Harbor* (2001) y *El Pianista* (2002) de Roman Polanski. ,

Hernández Rojas, quienes destacan que las estrategias de esta índole están dirigidas a “activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan”⁶⁶. Aunque por otro lado, habrá que reconocer que las películas que figuran como históricas no poseen siempre la intencionalidad de ser consideradas de este modo. Es un hecho que muchas de ellas solo desarrollan argumentos ambientados en algún contexto histórico con la mera finalidad de desplegar una trama creíble, pero sin importar lo anecdótico y que tan verosímil⁶⁷ resulte. Como ejemplo de lo anterior citaré la película *Tlatelolco, verano del 68* (2013), que como vemos, rescata más la trama romántica percibida con la relación amorosa entre los personajes Félix y Ana María quienes a pesar de pertenecer a diferentes estratos sociales, coinciden ideológicamente. Sin embargo, todo se desenvuelve dentro de un contexto socio-histórico de represión hacia el movimiento estudiantil del 68, por parte del gobierno de la época. Por lo que los escenarios suscitados y las situaciones que aquí se exhiben, dan lugar a su pertinencia como recurso divulgativo o didáctico.

Ahora bien, es importante mencionar que algunos de los primeros filmes relacionados a la lucha social suscitada y producidos durante el periodo estudiado, tienden a funcionar como “panfleto”⁶⁸ de la escena política del 68.

⁶⁶ Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas, 1999, pág. 5

⁶⁷ Con esto me refiero a que, aunque se representan situaciones y personajes ficticiales, siempre existirá la posibilidad de utilizar estos filmes para la comprensión de la época que se refracta en éstas.

⁶⁸ Si bien es cierto que un panfleto es un instrumento gráfico con la intención de difundir algún tipo de información relacionada a la propaganda política, ya sea con la finalidad de criticar o justificar alguna postura, en el caso del cine podríamos considerar su manifestación a través

Dicho de otra manera, estaríamos hablando de un cine que también pudo llegar a ser utilizado con fines propagandísticos, lo anterior con base en su capacidad de difundir ideologías con la fusión y puesta en escena de artes como la pintura, la literatura y la música; en función de una postura crítica o justificativa de la ideología contracultural del momento, sin dejar de lado, la propia habilidad del producto cinematográfico de atraer a las masas.

Para reflexionar un poco más en lo anterior, expongo de manera textual, las palabras de la Dra. Tania Celina Ruiz Ojeda, quien en su tesis doctoral⁶⁹ nos menciona un apartado relacionado al “Cine y la propaganda”, no obstante, desde mi percepción dicho texto se refiere con mayor énfasis al cine documental como factor determinante de la construcción de identidad nacional; manifiesta en el panorama internacional en los años 1920-1936. Pero a pesar de que se trata de otro contexto histórico-social, considero que bien podría aplicar al contexto del año 1968 en México, aludiendo a que:

“la propaganda cinematográfica ha cumplido diversas funciones dentro de los fenómenos de comunicación en procesos sociopolíticos específicos, y así como ha buscado manipular, a la vez también intentaba dar esperanza y un sentido de futuro, tanto a los combatientes, como al pueblo; voz a los hombres en el poder, y una visión de lo más profundo de la nación, al proyecto de construcción de ésta...”⁷⁰

de las imágenes y las construcciones sintácticas y semánticas por medio del fotograma y la imagen paratextual.

⁶⁹ Tesis titulada como: *Documento Autónomo de Prensa y Publicidad; Construyendo la Nación a Través del Cine Documental en México (1937-1939)*, y presentada para obtener el grado de Doctora en Historia por parte del programa de Doctorado en Historia en la UMSNH (2007-2010)

⁷⁰ Ojeda, 2012, pág. 20

Como podemos ver, en la cita anterior se nombran varias cualidades del cine de la época mencionada, destacándose en éste la particularidad de dar voz a los hombres en el poder, pero también a los combatientes y al pueblo de una época tan convulsa como lo fue la de la II Guerra Mundial. Sin embargo, creo fielmente que en la producción fílmica del 68, también aplica dicho ejemplo, ya que en cada uno de los filmes analizados brevemente en el capítulo I, de esta tesis, se logra percibir voces que no figuraron, políticamente hablando, en la escena política imperante. Y que a través de la creación cinematográfica analizada, vemos la misma inquietud por parte de los cineastas y productores fílmicos, por manifestar públicamente el trágico final que tuvo el movimiento estudiantil de 1968, buscando representar las voces de la sociedad civil que tuvo participación en el movimiento y su mensaje de pugna.

Para complementar un poco más lo anterior, me gustaría reconocer que de manera cotidiana nos encontraremos con una amplia gama de técnicas y medios utilizados como propaganda, sin embargo, ésta siempre tendrá como objetivo comunicar mensajes que impliquen alguna reacción determinada por parte de los receptores; ya se reflexionar sobre algún tema y cambiar de opinión, o bien, realizar algún tipo de acción en consecuencia. Por lo que no es de extrañar, que durante el movimiento del 68 sobreabunden los medios gráficos e impresos (carteles, panfletos, mantas, documentos audio-visuales) creados con la intención de manifestar la denuncia colectiva y la postura ideológica. Tal como ya lo expresaría el Maestro Sergio Blaz en las siguientes líneas:

La propaganda muestra otros aspectos de los debates en el movimiento y la visión política que los estudiantes iban adquiriendo. En el Archivo Histórico de la UNAM se encuentran publicaciones de organizaciones políticas, boletines de Comités de Lucha o grupos de alguna escuela particular, y volantes impresos para que las brigadas difundieran masivamente. Apuntemos que la propaganda transmitía una imagen del movimiento que los estudiantes reivindicaban. Sus denuncias, sus demandas, su convocatoria, sus llamados al pueblo, iban en textos que resaltaban a la vez su valor y su heroísmo, su generosidad al enarbolar demandas que no sólo los beneficiarían a ellos, sino a los trabajadores y al pueblo en general.⁷¹

Siguiendo lo anterior, entenderemos que uno de los papeles fundamentales de la propagandística de este momento histórico, tuvo como papel fundamental fomentar y rescatar el respeto hacia el movimiento, tanto a sus ideales de lucha como hacia sus participantes, Además, no hay duda sobre la necesidad de expresarse que tuvieron los militantes del movimiento, ya que es debido a la notable censura por parte de los medios de comunicación de la época, que se vieron en la necesidad de emplear otras herramientas artísticas y técnicas que lograran llamar la atención de otros ciudadanos. Veamos lo que se expone continuación por parte del profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, Jorge Meléndez Preciado: “Se han sobrevalorado las acciones de Julio Scherer y Excélsior, ya que nos dijo ‘señores eso pone en riesgo a Excélsior’⁷², cuando le solicitamos publicar en el periódico un desplegado del movimiento. Por tanto, ante la falta de medios, repartíamos volantes gráficos”. De esta manera, los escritos y dibujos a mano fueron los primeros volantes hasta que otros

⁷¹ Rodríguez, 2011, págs. 163-164

⁷² Torres Silvana; (7 de septiembre, 2018) Los gráficos del 68, una forma innovadora de comunicar al pueblo la represión que vivían los estudiantes.

recursos gráficos entraron en escena por medio de las impresiones serigrafías, que hasta ese momento solo eran utilizadas por las empresas.



Sin embargo, algo muy interesante es la manera en la que Pérez Vega⁷³ señala el hecho de que: “Pese a la relevancia de los gráficos en este movimiento universitario, la marcha del silencio “fue la propaganda más contundente en ese momento”, expresó Meléndez.⁷⁴ Lo anterior me parece contundente porque, como su nombre lo expresa se trató de una marcha caracterizada por el silencio, pero quizá gracias a esta característica es que se logra evidenciar todo tipo de

⁷³ Torres, 2018

⁷⁴ Torres, 2018

propaganda gráfica como carteles, volantes y, con mayor énfasis, en pancartas y mantas.

En fin, puedo afirmar que, si hay una lucha social de la historia contemporánea estudiada desde varias aristas y con el sostén teórico-metodológico interdisciplinario, es justamente el movimiento estudiantil del 68. Ya que son bastantes y tan diversas las fuentes informativas documentales, artísticas y audio- visuales que podríamos utilizar para conocer más sobre el periodo histórico; sin dejar de lado la calidad de fondos y acervos archivísticos de la UNAM, el IPN, la Hemeroteca Nacional, la Cineteca Nacional, etc., que, de haber sido mencionados a profundidad, enriquecerían notablemente este documento. No obstante, debido a la naturaleza de nuestra investigación, que corresponde a la generación de una propuesta didáctica como alternativa metodológica, y de los requerimientos de tiempo y movilidad, de los cuales me vi limitada por la cuarentena pandémica, fue una tarea casi imposible de abordar. Sin embargo, ello no me eximió de responsabilidad que tengo como aprendiz y como educadora, de desarrollar una propuesta didáctica que reconozca la existencia de dichas fuentes y materiales, pero fundamentándome también en la disciplina semiótica que contribuye al estudio y pertinencia del cine como recurso pedagógico en la enseñanza de la Historia.

Sin embargo, tal como menciona la autora cubana Denny Malvina Valdés en su artículo: “Uso del cine en la enseñanza de la historia”⁷⁵, la implementación de dicho recurso artístico dentro de las aulas, representa serios obstáculos en su

⁷⁵ EDUSOL revista de la Universidad de Guantánamo Cuba.

aplicación, los cuales coinciden con el notable desconocimiento, por parte incluso de algunos docentes, tanto del más básico lenguaje cinematográfico como de la carencia de metodologías de análisis que permitan la oportuna inserción de este recurso como estrategia didáctica. A continuación, presento de manera textual algunos de los aspectos negativos en los que coincido con Valdés:

- Los profesores desconocen las variantes didácticas que pueden utilizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) para impartir o evaluar los conocimientos históricos utilizando el cine.
- Poco dominio de la filmografía que puede utilizarse en correspondencia con los contenidos que se imparten en el programa.
- Abuso de la técnica del cine debate, lo que limita las potencialidades del cine como arte y como fuente en sí mismo del conocimiento histórico.
- Los estudiantes desconocen los códigos que se utilizan en determinados filmes para tergiversar algunos contenidos históricos. (Águila, 2018)

Por lo tanto, con base en las anteriores problemáticas, se desarrolló una estrategia didáctica que pudiera cooperar con una alternativa metodológica que quizá podría contribuir a encontrar soluciones.

2.3 Contenido temático

Antes de adentrarnos en el Movimiento estudiantil del 68, me gustaría poner por escrito, que si bien es cierto que para conocer y enseñar la Historia a través del

cine, primero debemos de considerar como base fundamental a las “nociones predeterminadas” del periodo histórico, el cual nos llevará inevitablemente a tomar como referencia otras fuentes informativas. De esta manera, como ya lo explicaría la autora, Inmaculada Sánchez Alarcón⁷⁶, el método de análisis empleado para conocer la historia social de dicho lugar o momento deberá aislar las representaciones sociales transmitidas en el *corpus fílmico*, en este caso correspondería a las filmaciones mencionadas en el capítulo I. Sin embargo, lo anterior es importante porque se logra vislumbrar como el cine actúa en la transmisión del conocimiento histórico, estableciendo estereotipos que, según Alarcón, determinarán la visión de los individuos al respecto, que en el caso de este documento son los alumnos. Además, no hay que olvidar las palabras de Marc Ferro, aludiendo a la imagen cinematográfica como un objeto de estudio histórico en sí misma, reconociendo la importancia que tiene:

“...partir de la imagen, de las imágenes. No buscar en ellas solamente la ilustración, la confirmación o la negación de la tradición escrita. Considerar las imágenes como tales; una película, reflejo o no de la realidad, documento o ficción, intriga auténtica o pura invención, es Historia. Lo que no ha ocurrido, las creencias, el imaginario humano, es tan Historia como lo que se suele entender como tal”.⁷⁷

Como vemos en la cita anterior, el cine sea de la naturaleza que sea, es histórico en sí mismo, por lo tanto, bien merece ser objeto de estudio y, bajo

⁷⁶ Ver Alarcón, Inmaculada Sánchez: El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. (1999) *Propuestas*, 159-164

⁷⁷ Alarcón, 1999

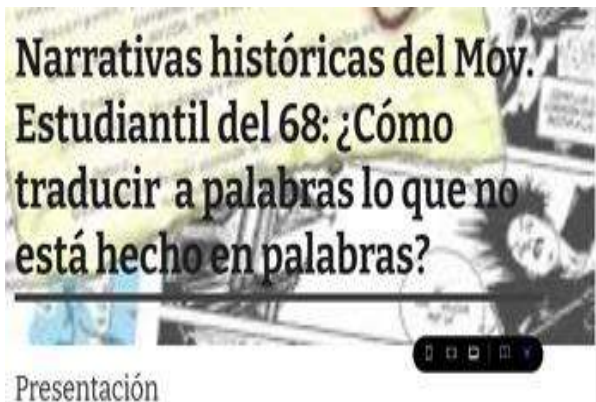
ciertos preceptos, ser considerado como una fuente de información y como transmisor de conocimiento. Sin embargo, para el tipo de propuesta didáctica desarrollada, fue necesario tomar como referencia algunas fuentes escritas con la intención de fundamentarnos en algunas nociones históricas. No obstante, es importante reconocer que por la naturaleza de nuestra propuesta y el poco tiempo de aplicación, utilice como material de apoyo, dos obras testimoniales: *La Noche de Tlatelolco (1975)* de Elena Poniatowska y *1968, Explicado a los jóvenes (2018)* de Gilberto Guevara Niebla. Es importante considerar que una vez que se conoció el contexto de aplicación, Facultad de Historia de la UMSNH, me fue necesario indagar sobre la estrategia didáctica que me fuera más eficaz y me facilitará el proceso. De este modo, decidí apegarme al diseño de un taller pedagógico⁷⁸ como “espacio” de enseñanza que me facilitara la aplicación de la práctica del análisis y la creación de algún producto audiovisual, por parte de los participantes. Sobre todo, considerando que debido a la naturaleza del mismo nos sería más fácil establecer una atmósfera de enseñanza-aprendizaje en la que convergieran los aspectos teóricos más sobresalientes en relación con el análisis del cine, el lenguaje cinematográfico; la adquisición de habilidades y destrezas por medio de la práctica; al mismo tiempo que nos permitiera profundizar con algunas lecturas importantes sobre el movimiento estudiantil del 68. Sin dejar de lado, que otro de los aspectos que más me resultan oportunos para trabajar con el tema que pretendo, es que el taller se presenta como una alternativa educativa horizontal,

⁷⁸ De acuerdo a la definición expresada en la *Revista Electrónica Perspectivas*, el taller pedagógico se puede entender como un: “centro de reunión donde convergen variedad de concepciones educativas, estrategias didácticas y se nutre por la diversidad de criterios que producen un intercambio de ideas entre los participantes.” **Fuente especificada no válida.**

caracterizada por un intercambio de experiencias que podría resultar bastante enriquecedora para todos los participantes. Sin embargo, es importante mencionar que nos fue imposible llevar a cabo la propuesta didáctica de manera presencial, debido a la cuarentena suscitada por la pandemia COVID-19, por lo tanto, tuve que sujetarme a la modalidad virtual. Por lo tanto, me vi frente a la necesidad de adaptar mi estrategia didáctica a una nueva dinámica.

2.3.1 Otros recursos didácticos

Para comenzar con el listado de materiales y recursos necesarios, me fue imprescindible contemplar la creación de un espacio virtual en la plataforma gratuita “Classroom”, con la finalidad de establecer un aula en la que fuera posible compartir los anuncios o actividades requeridas durante el desarrollo del taller. Sin embargo, como parte de la estrategia, me dí a la tarea de crear dos espacios virtuales alternos al aula principal, debido a que se buscaba desarrollar actividades interactivas y colaborativas. Los espacios de los que hablo, son un “Site de Google” y una “Presentación interactiva” cuyas principales características radican en que son completamente en línea, se puede acceder en cualquier momento a las imágenes, los juegos diseñados previamente, la realización de encuestas, la aplicación de cuestionarios, y lo mejor de todo, se puede interactuar de manera grupal y acceder a enlaces de información predeterminada. Sobre todo, se trata de que los alumnos y las alumnas logren un acercamiento a las películas fácilmente y verlas cuantas veces les sea necesario. A continuación, muestro algunas capturas de pantalla de los espacios web creados:



Site page

Presentación

La tesis se separa en dos partes: la primera, en la que se analiza el contexto histórico y social de la época, y la segunda, en la que se analiza el discurso cinematográfico de la época.

Del taller

Este taller tiene como objetivo principal el de analizar el discurso cinematográfico de la época, y la segunda, en la que se analiza el discurso cinematográfico de la época.

De la profesora

Nota: en esta tesis se analizará el discurso cinematográfico de la época, y la segunda, en la que se analiza el discurso cinematográfico de la época.

En las imágenes anteriores podemos ver el nombre del sitio web, “Narrativas históricas del Mov. estudiantil del 68: ¿Cómo traducir a palabras lo que no está hecho en palabras?”, sin embargo, me detendré un poco a explicar porque decidí colocar este título. Como es de esperarse, el título no se nombró de manera arbitraria, se buscó manifestar en pocas líneas todo un sentido interpretativo de lo que realmente representa para mí esta propuesta. Para ejemplificar lo anterior, citaré a Umberto Eco quien en su libro *La estructura ausente* nos recuerda que aquellos considerados así mismos como “lingüistas del cine”, regularmente se olvidan que un código comunicativo extralingüístico no debe ser construido sobre el modelo de la lengua debido a que:

...un código se construye sistematizando rasgos pertinentes a un nivel determinado, macroscópico y microscópico, de las convenciones comunicativas; los momentos más analíticos y las articulaciones más precisas de sus rasgos pueden ser ajenas a aquel código y ser explicadas por un código subyacente...⁷⁹

⁷⁹ Eco, *La Estructura Ausente*, 1968, pág. 213

En otras palabras, se comprende que el código fílmico codifica la comunicación mediante reglas de narración mientras que el código cinematográfico funciona como la “reproductibilidad de la realidad por medio de aparatos cinematográficos”⁸⁰ Sin embargo, es importante considerar que ambos códigos se apoyan intrínsecamente en un sentido interpretativo, de ahí a que surjan diversas afirmaciones en relación a la equivalencia lenguaje-habla, pero es bastante atrevido decir que las acciones funcionen como lenguaje, ya que no podríamos considerar la evidente existencia de una llamada “semiótica de la realidad” capaz de ser manifestada de manera tangible mediante actos icónicos, pero si hablamos de una reducción de actos naturales a fenómenos culturales. Lo anterior nos permite esclarecer que, así como los gestos y los movimientos del cuerpo humano llegan a constituir sistemas de comportamiento, también es un hecho que éstos difieren de cultura a cultura, interpretándose de manera convencional. Por lo tanto, una de las principales intenciones de esta propuesta (presente tácitamente en el sitio web) fue presentar a los alumnos algunos materiales fílmicos relacionados al movimiento estudiantil de 1968 en México. Lo anterior con la finalidad de que éstos logran una interpretación y “transcripción” de ambos códigos citados en las primeras líneas de esta página, pero expresándolo en palabras. De este modo, vemos aplicado el precepto de que la semiótica consiste precisamente en traducir la naturaleza en términos de cultura y sociedad más no al contrario.

⁸⁰ Eco, *La Estructura Ausente*, 1968, pág. 213

Después de haber logrado un acercamiento al título del sitio, me pareció pertinente mostrar las películas: *Tlatelolco, verano del 68* (2013) y *El Grito* (1968), mismas que fueron descargadas previamente y colocadas en el sitio para que los alumnos pudieran verlas desde cualquier dispositivo con conexión a internet y en cualquier momento:



Captura tomada de *Tlatelolco, verano del 68* (2013) de Carlos Bolado

Como se aprecia en las imágenes insertadas en esta página, otra función del sitio mostrado fue la de acatar los tres llamados estilos de enseñanza-aprendizaje (auditivo, visual y kinestésico), ya que debido a que nuestras sesiones de clase fueron virtuales, carecían de la interacción física e incluso, debido al contexto universitario, no fue un requisito obligatorio establecer contacto visual con los alumnos.



Captura de imagen de *El Grito* de Leonardo López Arretche (1968)

Por lo tanto, surgió en mí la motivación por implementar estos conocimientos del manejo de la web y sus recursos, adquiridos previamente en

algunas clases de la propia maestría en enseñanza de la historia (MEH). De este modo, pude realizar tal sitio web en el que se describe brevemente el objetivo de la propuesta en modalidad de taller, una síntesis de trayectoria académica de mi persona, así como, el enlace a una breve encuesta de la aplicación Mentimeter⁸¹ en la que se buscó interactuar con los alumnos al preguntarles lo primero que venía a su mente al escuchar las palabras 2 de octubre. Del mismo modo, inserté un aula interactiva en el sitio, creada con la finalidad de que los alumnos tuvieran un leve acercamiento a algunos datos, ya fueran o no conocidos por ellos.

A continuación, se pueden observar algunas capturas de pantalla en las que se destacó como al presionar ciertos objetos colocados intencionalmente, el (la) alumno (a) lograría acceder a otras páginas mediante enlaces ocultos.



⁸¹ Se trata de *software* que permite crear presentaciones interactivas en tiempo real, a través de anotaciones. Lo cual permite que una audiencia o público pueda participar mediante equipos de cómputo, tabletas y teléfonos inteligentes. Regularmente se utiliza para registrar ideas, realizar encuestas, realizar cuestionarios o test, concursos, etc.

Por ejemplo, presionando el conjunto habitacional de Tlatelolco se llegaría a un

breve documental (5:54 min) en

YouTube, realizado y subido por

Canal Once. El video se titula: “La



ciudad de México en

tiempo: 50 años del

conjunto urbano Nonoalco-

Tlatelolco”⁸² y se puede acceder



directamente a éste, al leer el código QR.

Continuando con la explicación del sitio web se puede acceder al presionar el enlace oculto detrás del joven con mochila, encontramos algunos datos curiosos recogidos por la página *mxcity.com*⁸³, tales como que: “La plaza de Tres



Culturas fue el centro comercial más importante del Mexico prehispanico”.

⁸² Para facilitar la lectura de este documento, a continuación, aparece el enlace del video mencionado. <https://www.youtube.com/watch?v=Um-vYulTriw>.

⁸³ <https://mxcity.mx/2019/03/5-datos-de-la-plaza-de-las-tres-culturas-en-tlatelolco/>

“Tlatelolco estaba situado en un islote del lago de Texcoco” y el hecho de que “se construyeron algunos templos sobre los restos de los antiguos teocalli prehispánicos”, entre otras curiosidades que dan honor al nombre de esta zona, ya que como se sabe, en ella encontramos rastros de la cultura prehispánica, colonial y moderna. También encontramos un enlace oculto en el águila de la presentación, que al ser presionado nos dirige a una página llamada travesiasdigital.com⁸⁴ que nos muestra imágenes del templo enterrado de Ehécatl.



2.4 Título de la *propuesta* y método de aplicación

El tema que se pretende abordar como eje articulador de sentido, se titula: ***“Construcción de narrativas históricas a través del cine, con énfasis en el periodo histórico de 1968 en México”***. Como es de esperarse, dicho tema ha sido el resultado de un ejercicio de investigación previo, organizado en el capítulo anterior de este documento, ya que se había considerado desde el principio, la pertinencia de aplicar dicho modelo de análisis cinematográfico con alumnos de la licenciatura en Historia. En consecuencia, seleccioné dos películas que pudieran mostrarse a los alumnos y así poder establecer una práctica de análisis fundamentado principalmente en la socio-semiótica, pero sin dejar de lado algún recurso adicional de los estudios visuales que llegaran a ser funcionales. De este

⁸⁴ <https://travesiasdigital.com/ciudad-de-mexico/ventana-que-mira-hacia-el-templo-de-ehecatl-en-tlatelolco>

modo, elegí mostrar el documental *El Grito* (1968) del director Leobardo López Arretche y la película *Tlatelolco, verano del 68* (2013) de Carlos Bolado.

Es importante mencionar que la naturaleza de cada uno de los textos fílmicos es distinta, ya que el primero de ellos es un documental realizado generalmente con la intención de mostrar la “verdad de los hechos históricos”, mediante la narrativa visual, sonora y escrita. No obstante, en cuanto al segundo nos encontramos con un texto de índole meramente artística y ficcional, que de algún modo intenta refractar algunos de los sucesos más puntuales del periodo histórico, pero sin dejar de mostrar un relato lleno de elementos ficcionales. Dichos aspectos, nos motivaron a desmenuzar sentidos de interpretación mediante una contrastación de fuentes, lo cual contribuyó notablemente a que los alumnos que participaron lograran desarrollar habilidades y destrezas en torno al análisis, al mismo tiempo que se compartieron conocimientos.

CAPITULO III.

Aplicación de la propuesta didáctica

El grupo con el que he llevado a cabo mi práctica docente, corresponde a la Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)⁸⁵ en la ciudad de Morelia, Michoacán y considerada como la Máxima Casa de Estudios del Estado. Lo anterior no es para menos ya que en sus aulas alberga un aproximado de 55 000 mil alumnos y en la actualidad posee una demanda aproximada (en condiciones escolares normales) de más de 20 000 alumnos⁸⁶. Lo anterior es un dato coherente considerando que dicha universidad oferta, hasta ahora, un total de 38 carreras profesionales, 17 posgrados y un programa de bachillerato.

Sin embargo, es imprescindible reconocer tanto el proceso histórico que ha configurado a la UMSNH como una universidad cercana a las luchas sociales, influenciada de alguno modo por la diversidad socio-cultural que converge en ésta. Antes de inmiscuirnos un poco más en su historia, me gustaría partir de algunos datos triviales, pero que al final importan. Por ejemplo: la mayoría de aspirantes y aceptados son originarios del Estado de Michoacán, principalmente de la ciudad

⁸⁵ De acuerdo a la información proporcionada por la propia página oficial de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se considera que la fecha en la que ésta se estableció fue el 15 de octubre de 1917, fundada por el presidente Pascual Ortiz Rubio. No obstante, “sus antecedentes históricos se remontan al año 1540, año en que don Vasco de Quiroga fundara en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo; gracias a sus negociaciones, Carlos I de España expidió una Cédula Real el 1o. de mayo de 1543, en la que aceptaba asumir el patronazgo del colegio, con lo que a partir de esa fecha pasaba a ser el Real Colegio de San Nicolás Obispo. Es, en la actualidad, la institución de educación superior de mayor tradición en el estado de Michoacán.” (www.umich.mx)

⁸⁶ Información rescatada del Cuarto informe 2018, Medardo Serna. (Serna, 2018)

de Morelia, seguidos en número y en ese orden, por aspirantes originarios de Uruapan, Lázaro Cárdenas, Pátzcuaro, Tarímbaro, Ciudad Hidalgo, Zitácuaro, Zacapu, Apatzingán, Maravatío, ente otros. No obstante, también los hay de otros Estados, mayoritariamente de Guerrero, Guanajuato, Ciudad de México y Estado de México, seguidos por Chiapas, Veracruz, Oaxaca y Jalisco. Con base en lo anterior, es fácil comprender porque la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo figura a nivel región como una de las universidades con mayor cantidad de aspirantes de otras entidades federativas.

Con esta práctica me encontré frente a alumnos de muy diversas personalidades, que a la vez se ven notablemente influenciadas por sus propias comunidades, entre otras cosas. Sin embargo, muy a pesar de lo anterior, es importante considerar que existe lo que yo nombro como “esencia ideológica de la UMSNH”, ya que es precisamente esta característica la que determinó la viabilidad y apertura para la oportuna aplicación de mi propuesta didáctica. Por tal motivo, no podría haber dejado de lado el siguiente esbozo del proceso histórico por el que ha pasado la universidad.

Para comenzar es imperioso mencionar que la UMSNH es considerada la primera universidad autónoma de América, con una interesante historia que se remonta al siglo XVI y es justamente en el año 1540 con la fundación del Real y Primitivo Colegio de San Nicolás Obispo en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. No obstante, aunque no podríamos hablar ya de su fundación como UMSNH sino hasta el 15 de octubre 1917, es evidente que se ha mantenido a lo largo del

tiempo su esencia ideológica, considerado sobre todo que su lema oficial es el siguiente: “Cuna de héroes, crisol de pensadores”, mismo que nos recuerda a los héroes de la patria mexicana y a los pensadores que han pasado por sus aulas, tales como Miguel Hidalgo y José María Morelos, entre otros personajes que han logrado pasar a la historia nacional.

Es posible percibir que la universidad se presenta a sí misma como una institución con un pasado histórico bastante importante, asegurándose así una identidad un tanto revolucionaria en el sentido ideológico. Para ejemplificar mejor lo anterior, vi la pertinencia de mostrar en este espacio su Misión y Visión, de acuerdo a la página oficial de la propia Universidad:

Misión

Contribuir al desarrollo social, económico, político, científico, tecnológico, artístico y cultural de Michoacán, de México y del mundo, formando seres humanos íntegros, competentes y con liderazgo que generen cambios en su entorno, guiados por los valores éticos de nuestra Universidad, mediante programas educativos pertinentes y de calidad; realizando investigación vinculada a las necesidades sociales, que impulse el avance científico, tecnológico y la creación artística; estableciendo actividades que rescaten, conserven, acrecienten y divulguen los valores universales, las prácticas democráticas y el desarrollo sustentable a través de la difusión y extensión universitaria.

Visión

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es la Máxima Casa de Estudios en el Estado de Michoacán con la oferta educativa de mayor cobertura, reconocida por su calidad y pertinencia social, que forma seres competentes, cultos, participativos, con vocación democrática, honestos y

con identidad nicolaita, con capacidades para resolver la problemática de su entorno.

Los programas de investigación y creación artística son reconocidos localmente, nacional e internacionalmente por sus aportaciones a las diversas áreas del conocimiento y a la solución sustentable de problemas sociales, en estrecha vinculación con los programas educat

Los programas de vinculación con universidades y centros de investigaciones nacionales e internacionales permiten un intenso intercambio científico, cultural y artístico, así como una gran movilidad de la comunidad universitaria. Las actividades de extensión proporcionan asesorías y servicios orientados a satisfacer necesidades concretas de los grupos sociales y de los sistemas productivos.

Los programas de difusión cultural hacen llegar a la sociedad las diversas manifestaciones de las ciencias, las artes y la cultura promoviendo el desarrollo de los individuos y los grupos sociales en armonía con el entorno.

Como se percibe, dicho contexto de aplicación cumple con los principales elementos para realizar una propuesta didáctica como la que se aplicó, ya que se trata de una universidad pública y laica, caracterizada por lo que sería una mayor libertad de cátedra y, al menos en teoría, un interés por divulgar los valores universales, la participación democrática y la búsqueda de soluciones a problemáticas sociales.

3.1 Contexto del grupo-temática

En un principio, la propuesta didáctica de la que me ocupo en este espacio, en algún momento fue planeada para aplicarse dentro de un contexto escolar presencial, no obstante, debido a las condiciones de confinamiento obligatorio, desencadenado por la emergencia sanitaria que nos encontramos atravesando actualmente, el diseño se vio trasladado a un contexto escolar virtual. Sin embargo, debido a la misma situación no se pudo establecer una observación presencial del grupo, pero pude lograr un acercamiento como observadora virtual, mediante la plataforma “Classroom”.

Ahora bien, es muy importante considerar el tipo de contexto comunitario, escolar y familiar al que pertenecen los alumnos que participan en la práctica, lo anterior antes siquiera de definir concretamente la propia propuesta. Ya que, si se descuidan dichos aspectos, correremos el riesgo de no contar con los recursos materiales suficientes, o bien, la implementación de nuestra propuesta podría generar algún tipo de problemática de índole económica, ideológica o axiológica, basados en las características de situación y entorno de los alumnos y sus familias. No obstante, aunque el grupo que ha de participar en la aplicación se ve integrado por alumnos pertenecientes a variados contextos económicos y sociales, sí es evidente que la mayoría de éstos han logrado “arreglárselas” para permanecer tomando clases a distancia en la llamada por muchos “nueva realidad virtual”; aún con la alta demanda infraestructural que la anterior implica. Sin embargo, no todos corrieron con las mismas oportunidades, ya que dos alumnos

no lograron conectarse a las clases virtuales de historia llevadas a cabo durante la segunda semana de diciembre del 2020.

El grupo se conforma por dos secciones de 7º semestre de la licenciatura en Historia, las cuales dan como resultado un total de 17 alumnos. El primer grupo formado por 8 alumnos, sección 01, se percibió como un grupo muy bien integrado desde el punto de vista interpersonal, ya que los alumnos de éste manifestaron un armonioso compañerismo, solidarizándose entre sí. Por ejemplo, en la primera sesión que tuvimos con ellos, ocurrió que al preguntarles acerca de los temas de las lecturas, de modo directo, las compañeras Nallely C. Espinosa y Sandra Y. Aburto intervenían para justificar a sus compañeros por su falta de participación en las sesiones e incluso hubo quienes se solidarizaron a compartir sus películas y libros entre compañeros, con la finalidad de incrementar sus conocimientos acerca de los temas.

En cuanto al grupo dos (sección 02), formado por 9 alumnos, podríamos afirmar que se percibió un poco menos integrado, sobre todo al considerar que hubo un poco más de controversia frente a los temas tocados en las sesiones. Como ejemplo de lo anterior, citaré el primer momento en el que pude conversar con ellos con relación al uso del cine dentro del aula y sus múltiples oportunidades en la enseñanza de la historia, recuerdo muy bien que uno de los alumnos de nombre Rodolfo Chávez, manifestó sinceramente su inconformidad en relación al uso del cine en la escuela, aludiendo al alto nivel ficcional que integra una obra fílmica y su excesivo uso comercial. Por lo que esto aparentemente pudo generar

un poco de expectativa en los demás alumnos, quienes al parecer se mostraron un tanto confusos al momento de expresar sus opiniones, decidiendo no tomar una postura en relación al tema. Lo ocurrido detonó, en algunos alumnos, un notable desinterés por ver las películas de manera individual. No obstante, al final decidimos ver una de éstas de manera grupal y en línea (más adelante se explica el desarrollo de cada sesión).

En cuanto a otro de los aspectos importantes de la sección 02, que influyó bastante en el desarrollo de la clase, fue la participación constante de Maximiliano Salazar, quien manifestó expresamente su deseo de ser nombrado compañera Emily Maxine, y aunque en cierta medida se evitó hacer lo contrario, fueron muchas las ocasiones en que los compañeros y yo no lo hicimos, ocasionando una atmósfera de tensión en el grupo, momentos que se explican a mayor detalle en el apartado relacionado al desarrollo de las sesiones. Sin embargo, en cuanto a su desempeño académico, podemos decir que el primer grupo, la sección 01, manifestó mayor interés por el tema de nuestra propuesta didáctica, acatando las lecturas que se iban proponiendo, así como la manifestación de su interés en cada sesión por conocer más sobre cine, didáctica e historia.

A continuación, se exponen los nombres, matrículas y correos electrónicos de los alumnos que conforman el grupo de aplicación de la propuesta:

Sección 01, 7º semestre

No.	Nombre	Matrícula	Correo electrónico
1	Aburto Hernández Sandra Yolanda	1515432H	<u>1515432h@umich.mx</u>
2	Alejos Hernández Josefina	1719593K	<u>1719593k@umich.mx</u>
3	Ayala Facio Saúl	1719689D	<u>1719689d@umich.mx</u>
4	Bolaños Casimiro Kevin Isaac	1342534B	<u>1342534b@umich.mx</u>
5	Candejas Rodríguez Jesús Emmanuel	1719659G	<u>1719659g@umich.mx</u>
6	Espinoza Peña Nallely Carolina	1414822G	<u>1414822g@umich.mx</u>
7	Mendoza Caldelas Felipe De Jesús	1719647F	<u>1719647f@umich.mx</u>
8	Moreno Núñez Víctor	1719655D	<u>1719655d@umich.mx</u>

Sección 02, 7º semestre

No.	Nombre	Matrícula	Correo electrónico
1	Arellano Alcántar Javier Iván	1719618G	<u>1719618g@umich.mx</u>
2	Cazares Rodríguez Francisco Javier	1616049H	<u>1616049h@umich.mx</u>
3	Chávez Rodríguez Rodolfo	1148439E	<u>1148439e@umich.mx</u>
4	Cruz Marín Ublanicza	1719642G	<u>1719642g@umich.mx</u>
5	Hernández Pérez Luis Fernando	1154030B	<u>1154030b@umich.mx</u>

6	Hernández Robledo María Del Carmen	1543332H	<u>1543332h@umich.mx</u>
7	Méndez Ochoa José Manuel	1209967D	<u>1209967d@umich.mx</u>
8	Pantaleón Méndez Miguel Agustín	1751192X	<u>1751192x@umich.mx</u>
9	Salazar Jasso José Maximiliano	1719684E	<u>1719684E@umich.mx</u>

En las siguientes líneas expongo a detalle el proceso de planeación y aplicación de la propuesta didáctica, misma que se vio reducida para aplicarse en un corto lapso de tiempo debido a la situación pandémica que no solo interfirió notablemente en el desarrollo de clases presenciales, sino también redujo los “tiempos” y aceleró otros procesos cotidianos. Sin embargo, aunque las sesiones de clase se redujeron considerablemente, no por ello perdimos la esperanza de realizar una práctica significativa para todos los participantes.

Cabe destacar que las actividades relacionadas a esta propuesta didáctica, se vieron sujetas a la programación realizada por el Dr. José Napoleón Guzmán Ávila, quien fue el profesor titular de la materia “Posrevolución, Nacionalismo y México Contemporáneo”, impartida para los alumnos de octavo semestre de la Facultad de Historia de la UMSNH. Dicha sujeción se debió básicamente a que él me brindó la oportunidad de trabajar con ambos grupos (secciones 01 y 02), permitiéndome intervenir en cinco sesiones de dos horas aproximadamente. Así que prácticamente las actividades didácticas se desarrollaron en un total de 10

horas y media, contemplando la última sesión con los chicos de la sección 01, que se extendió media hora más. También es habrá señalar que las sesiones con ambas secciones se llevaron a cabo en un horario vespertino, siendo las 5.00 pm el horario destinado para los alumnos de la sección 02 y las 7:00 pm el horario para la sesión con la sección 01. No obstante, el día que tuvimos por primera vez la intervención didáctica (12 de mayo del 2021), únicamente tuvimos la sesión con los alumnos de la sección 01. A continuación, se pueden apreciar las características más sobresalientes de la práctica llevada a cabo en cada sesión.

3.1 Secuencia didáctica

Miércoles 12 de mayo del 2021, 7.00 p.m.

Sesión 1 con la sección 02. Introducción al tema: “Narrativas históricas (1968-1971)” a través del cine

Este primer encuentro se dio con los alumnos de la sección 02, inscritos en la asignatura “Posrevolución, Nacionalismo y México Contemporáneo”. Dicha sesión se llevó a cabo mediante una práctica de familiarización con los compañeros-alumnos, mediante la socialización de opiniones y propósitos académicos. En esta sesión virtual, el compañero José Manuel Méndez realizó una breve exposición de 20 min., aproximadamente, solicitada por su profesor titular, Dr. José Napoleón Guzmán Ávila, y preparada con anticipación. El tema tratado fue “movimientos sociales”, mismo que ya se había visto durante sesiones anteriores, pero no participé sino hasta este día. Ya en otro momento, después de la participación de

dicho compañero, invitamos a los participantes a abrir sus cámaras y audio con la finalidad de presentarnos y establecer contacto visual de manera virtual.

La primera en presentarse fui yo, en primera instancia les di a conocer mi nombre, les platiqué un poco de mi formación académica y experiencia docente, con la intención de explicar a mayor profundidad el porqué de mi interés por implementar esta práctica didáctica concerniente al Mov. estudiantil del 68 a través del cine.

Una vez que pudimos saludarnos, comenté algunos asuntos relacionados a lo expuesto sobre los Movimientos Sociales por el compañero José, exponiendo mi punto de vista sobre la realidad actual, circundante a la actuación policial en relación con el derecho a la libre manifestación y los movimientos sociales; destacándose el tema del llamado anteriormente “Cuerpo de Granaderos”, que como se sabe hace referencia al grupo de soldados anti motines formado en el año 1939, bajo el gobierno del mandatario Lázaro Cárdenas del Río y que tuvo un papel trascendental en los hechos que enmarcaron la lucha estudiantil de 1968 en México.

Ya en la conversación, salió a relucir el “Pliego petitorio” del Consejo Nacional de Huelga, publicado en el año 1968, aludiendo a que, en dicho documento, como ya se ha comentado en otro capítulo, se solicitó la desaparición del cuerpo de granaderos. Más adelante, uno de los compañeros mencionó que solo se le cambió de nombre, pero no fue hasta el 5 de diciembre del 2018, que la

jefa de gobierno Claudia Sheinbaum se comprometió a desaparecer este “cuerpo”, cuya principal función había sido la de reprimir a la población. No obstante, aquellos miembros activos hasta el 2018, hoy comprenden la llamada Unidad Táctica de Auxilio a la Población y el Comando de Operaciones Especiales.⁸⁷

Posteriormente, fui acercándome un poco más a ellos, preguntando su opinión respecto al movimiento estudiantil del 68, escuchando algunos datos que rescataban sobre el tema. No obstante, aunque si hubo algo de participación, la mayoría de los estudiantes prefirieron guardar silencio, siendo la compañera Ublanicza quien más intervino con sus comentarios, al abrir su micrófono para participar.

En vista de que percibí, en el principio de la sesión, una atmósfera de cierta inseguridad o expectación por parte de los participantes de la sección 02; me di a la tarea de preguntar si acaso alguno de ellos habría logrado un acercamiento parcial o profundo hacia el libro *La noche de Tlatelolco* (1971) de Elena Poniatowska, le cual había sido colocado con antelación en el muro de noticias de nuestra aula virtual de Classroom.

Ya después de la conversación referente a los movimientos sociales y a las conductas represivas, cuestioné a los alumnos acerca de cuán relacionados estaban con el cine y que pensaban de la relación entre éste y la historia. Es

⁸⁷ Navarrete, 2019 Ver <https://politica.expansion.mx/cdmx/2019/06/17/sheinbaum-revive-a-los-granaderos-para-formar-2-nuevos-cuerpos-de-policia>

importante destacar que de manera ideal se esperaba que los alumnos logaran un acercamiento profundo de las lecturas que se subieron al Classroom, no obstante, manifestaron de manera honesta, no haberlos leído. Así que la idea de conocer su opinión resultó muy atractiva en esta primera sesión.

El primero en comentar algo al respecto fue José Manuel, quien expuso ese día, destacando su gusto por el cine y su interés por trabajar con el análisis histórico refractado en algunas películas y aunque no enfatizó en cuales, sí manifestó un acercamiento a temas concernientes al estudio del cine, lo cual nos permitió dialogar en torno a las problemáticas relacionadas al contexto socio cultural y temporal que se busca “historiar” mediante ciertas narrativas cinematográficas y las dificultades que pueden aparecer al construir narrativas en función de la época de la cual emergen dichas producciones fílmicas y sus características de consumo.

En cuanto a los demás compañeros, básicamente se unieron a la conversación, desatacando lo oportuno que podría ser el uso del cine de manera didáctica, sin embargo, también expresaron su falta de conocimiento de las diversas teorías de análisis de cine y su utilidad en la enseñanza histórica. Como última actividad de la sesión, se invitó a los alumnos a leer el texto “El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia” de la profesora Inmaculada Sánchez Alarcón, el cual expone de una manera didáctica y hasta recreativa, la pertinencia del uso del cine en el aula y aún el como a pesar de las problemáticas que surgen en torno a la interpretación y enfoque de los creadores

fílmicos, se puede colocar al cine como un instrumento de estudio de la historia, debido a la información que arroja de manera tácita; mismas que se ven relacionadas indirectamente a la sociedad que recibe dichas narrativas en determinada época y que establece el consumo de éstas con base en las características ideológicas del momento.

Lunes 17 de mayo del 2021, 5:00 p.m.

Sesión 2 con la sección 01. Tema: Historia y lenguaje cinematográfico

En esta sesión, los compañeros se conectaron de manera habitual a su clase, con algunos minutos de retraso, sin embargo, la compañera Sandra Y. Aburto fue la primera en conectarse. Así que pudimos entablar una conversación relacionada a su punto de vista en torno a los movimientos sociales y el arte como medio de expresión. A lo que comentó de manera tajante que, para ella, “en México gran parte de la sociedad es bastante prejuiciosa” y por ende no logran apreciar con “buenos ojos” algunas manifestaciones artísticas de carácter más revolucionario.

Paulatinamente, los demás compañeros se fueron conectando con minutos de diferencia, no obstante, dichos retrasos no repercutieron tan significativamente en el desarrollo de las actividades planeadas. Ya que después de saludarnos y comentar que tal nos fue el fin de semana, nos dimos a la tarea de conocer más

del lenguaje técnico cinematográfico a partir de la presentación en *Slideshare*⁸⁸ que se había preparado con antelación. En dicha presentación, como ya se había comentado, reconocimos el lenguaje técnico referente a los distintos tipos de tomas, cuadros y efectos, así como de conceptos teórico-prácticos empleados para estudiar cualquier producto fílmico; citando autores como Cristhian Metz y los términos empleados en el libro “Nuevos conceptos de la Teoría del Cine”.

Cabe destacar que a diferencia de la sección 02, los alumnos de esta sección mostraron mayor interés en realizar las lecturas de los textos colocados en su aula de Classroom, por lo que la sesión se llevó de manera más dinámica y hasta retro alimentaria. Lo anterior debido a que hubieron momentos en los que se esclarecieron aún más algunos hechos relacionados a los testimonios de *La Noche de Tlatelolco*, de Poniatowska, por ejemplo, la compañera Nallely C. Espinosa nos comentó que ella había tenido la oportunidad de conversar en alguna ocasión con “La Nacha”⁸⁹, aludiendo a lo interesante que resulta este personaje en la reconstrucción narrativa de los sucesos que enmarcan cada una de las manifestaciones y mítines realizados durante el periodo. De este modo, se llevó a cabo una armoniosa interacción entre pares, comentando con naturalidad algunos datos relevantes y hasta tomando algunas posturas ideológicas expresamente.

⁸⁸ Es una App que permite almacenar y publicar documentos y presentaciones de texto, que pueden ser visualizadas en línea a modo de diapositivas.

⁸⁹ Ana Ignacia Rodríguez (1944), líder estudiantil en el Movimiento del 68 y activista política de gran relevancia en la lucha por la defensa de los derechos humanos.

Otro de los de as participaciones comentarios que a mi parecer detonaron mayor controversia, fue el del compañero Jesús Emmanuel Candejas quien comentó que la mayoría de los estudiantes que llegan a participar en algunas manifestaciones de la actualidad, no son más que “jóvenes huevones”, “más rebeldes que revolucionarios”. Dicha observación, en efecto, pareció un tanto controversial para aquellos que consideran el derecho a la libre manifestación como una garantía de nuestra libertad de expresión como ciudadanos, sin embargo, fue la compañera Nallely quien intervino para reconocer que, tanto en las manifestaciones del 68 como en las actuales, “convergen distintos gremios sociales”; es decir, que a lo largo de todo este periodo histórico de 1968, vemos la participación de profesores, profesionistas, empleados, estudiantes, obreros y padres de familia. De este modo, los compañeros siguieron dialogando y en su mayoría, hicieron explícito su descontento ante la mayoría de las manifestaciones sociales, encabezadas por jóvenes estudiantes de las llamadas Escuelas Normales.

Ya en otro momento, decidí sacar a colación el asunto de las memorias colectivas, tomando como referencia el caso del pueblo Canoa, que como se sabe, consistió en el asesinato de varios empleados de la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP) y de algunos pobladores que intentaron resguardarlos. Durante la conversación, surgió el recuerdo de una entrevista realizada en el marco de los 50 años de la masacre de 1968, la cual fue realizada por un personaje desconocido (ya que no ha podido ser localizada en la web nuevamente), que va por las calles de San Miguel Canoa entrevistando a varios jóvenes entre los 18 y

28 años que se encuentran en las calles de Canoa. Una de las preguntas corresponde a si están informados sobre lo que pasó aquel 14 de septiembre de 1968 en el pueblo. Sin embargo, lo que nos pareció interesante de comentar, fue que la mayoría de los jóvenes respondieron desconocer el asunto, por lo que se destacó que muy probablemente lo hubieran dicho solamente por escabullirse de la molestia de ser interrogados. No obstante, lo importante al final de cuentas, es el hecho de que se evite tocar el asunto mediante la narración de esa parte de la historia del pueblo Canoa, o solo como un acto vergonzoso sino como una especie de tema tabú.

Lo anterior me permitió recordar algunas palabras de Lacan, quien reconoció que la historia “es una verdad que tiene como propiedad que el sujeto que la asume depende de ella en su constitución misma de sujeto, y esta historia depende también del sujeto mismo, pues él la piensa y la repiensa a su manera”.⁹⁰ De este modo, al considerar que los jóvenes son incapaces de nombrar el asunto e incluso pudieran haber mentido sobre éste, lo que nos permite evidenciar que ya dicho asunto ya guarda una relación simbólica con ellos como sujetos, es decir, que de alguna manera ya ha sido marcados negativamente como sujetos por un asunto que ocurrió hace más de cincuenta años.

Siguiendo el tema, también mencionamos la película *Canoa* (1975) de Felipe Cazals, vista por la mayoría de los compañeros de la sección, destacando las escenas tan realistas y la conexión que este hecho tuvo con la matanza de

⁹⁰ Kripper, 2012, pág. 51

Tlatelolco, dejando entrever los conflictos ideológicos ya existentes en torno al comunismo y lo que representaba para la sociedad del periodo. Básicamente, puedo afirmar que el lenguaje cinematográfico presentado a los alumnos, no fue del todo desconocido para ellos. Por lo tanto, es evidente que la sesión se desarrolló oportunamente, saliendo a relucir temas un poco más complejos, como lo fueron las posturas ideológicas llamadas de derecha e izquierda, asegurando algunos de ellos, su postura aun si preguntarlo. Ya al final de la sesión, se les sugirió a los alumnos seguir con las lecturas previamente recomendadas, agradeciéndoles su atención y despidiéndonos uno a uno.

Lunes 17 de mayo del 2021, 7:00 p.m.

Sesión 3 con la sección 02. Tema: Historia y lenguaje cinematográfico

En esta sesión, los alumnos tardaron en conectarse, sin embargo, dicho retraso me permitió perfeccionar algunos detalles técnicos para la colocación en una segunda pantalla, con la finalidad de no perder tiempo y observar el desarrollo de la sesión desde ambas perspectivas de la presentación sobre Lenguaje cinematográfico que mostré a los alumnos, la cual fue realizada en *Slideshare*.

Una vez ya todos en línea, me di a la tarea de preguntarles a los alumnos cómo se encontraban en este día y qué les había parecido la lectura del texto “El cine, instrumento en la enseñanza de la historia” de Alarcón, respondiendo uno

tras otro que se encontraban bien, pero un poco estresados por los trabajos finales del semestre y todo lo relacionado a concluir la carrera. Por ejemplo, se mencionó abiertamente la preocupación de no saber si se podrían titular pronto, encontrar un trabajo en Morelia o quizá buscar en otro lado, entre otras preocupaciones relacionadas a la pandemia actual y sus consecuencias en todas las áreas de la vida cotidiana.

Después de escuchar a los alumnos e intercambiar criterios, llegó el momento de traerlos al tema de nuestra sesión, así que nuevamente se les preguntó acerca de la lectura y su opinión al respecto. El primero en participar fue el compañero Rodolfo Chávez, quien expresó su inconformidad con el uso del cine en este ámbito académico, tanto en la enseñanza de la Historia como en el tema de la investigación. Por lo que aludió al hecho de que, sin lugar a dudas, un producto fílmico no podría ser objetivo al abordar un hecho histórico, ya que se ve notablemente influenciado por la interpretación de quien construye el relato narrativo, así como del alto nivel ficcional insertado ahí con la finalidad de comercializar.

De este modo, la participación de Rodolfo trajo a colación un tema ya viejo sobre el asunto del cine y su dudosa objetividad⁹¹ Así que justo en este momento,

⁹¹ Como ejemplo puntual, podemos citar a Marc Ferro y sus reflexiones en torno al uso del cine como objeto de estudio y fuente histórica, aludiendo al hecho de que el cine no toma parte del universo mental del historiador, considerando como una causa posible que “ el cine no había nacido cuando perfiló sus costumbres y perfeccionó sus métodos, es decir, comenzó a explicar en vez de simplemente narrar” (Ferro, 1995, pág. 31)De esta manera, Ferro nos invita a reflexionar sobre la función del cine en la historia, tomando como ejemplo las

comenzaría mi reto por persuadir a los alumnos sobre las múltiples posibilidades del cine en el aula. Sin embargo, no por ello dejé de validar la reflexión de nuestro compañero, ya que al igual que él, me parece completamente coherente la relación que éste estableció en torno a la llamada objetividad científica y las características de la sociedad de consumo que influyen notablemente en los productos fílmicos, con la intención de venderles. No obstante, luego de coincidir con Rodolfo en algunos puntos, le hice manifiesta mi motivación por el estudio del cine y los variados descubrimientos que se han hecho en relación al cine en el aula, destacando en primera instancia qué es precisamente esa parcialidad y esas características de consumo, las que nos permiten reconocer en éste a las sociedades para las que se crea, exhibiendo tanto la interpretación de sus creadores y su manifestación artística, así como las características de la época en la que emerge cada una de esas obras llámense artísticas o no.

Entonces, invité a reflexionar a los compañeros, sobre el hecho de que no se trata de creer que al estudiar el cine o implementarlo como instrumento para aprender y para enseñar, vamos a encontrar la verdad histórica si ni siquiera podríamos decir que lograríamos interpretar la verdad del producto fílmico como texto. Sino que más bien, se trata de reconocer aquello que resulta útil y que le hace fuerte al momento de enseñar y aprender la Historia, siendo desde mi punto

“peripecias” de la historiografía polaca contemporánea, cuya falta de fuentes escritas que permitieran construir la identidad nacional ha descubierto una fuente de información en los productos de la civilización material. Por lo que añade el autor, que si bien es cierto que nadie escribe la historia de manera inocente, nunca se hizo tan patente esta idea como con el surgimiento del cinematógrafo. Ver Ferro, Marc; *Historia Contemporánea y Cine (1995)*. Pàg. 33

de vista, esa subjetividad, libertad ficcional y comercialidad, la que nos permite estudiarlo como una refracción de las realidades que manifiesta tanto directamente como indirectamente, buscándolo o no. Posteriormente, después de preguntar si alguno quería opinar al respecto y recibir una respuesta negativa, llegó el momento de mostrar la segunda pantalla que tenía preparada y que presentaba algunos conceptos clave relacionados al lenguaje cinematográfico como lo son el plano, la toma, la escena, analepsis, prolepsis, etc. Dicha actividad se llevó a cabo debido al hecho de que no solo podríamos entablar una conversación más fluida en torno a las reflexiones que haríamos de algunos filmes, sino que también llegaría el momento en el que los alumnos podrían crear su propio producto fílmico, sabiendo nombrar sus elementos.

Después de presentar los elementos y ver algunos ejemplos, invité a los compañeros a participar, siendo quien en pantalla estuviera nombrado como José Maximiliano, quien mostró mayor conocimiento e interés por el tema, pero no sin antes reconocer el deseo por llevar legamente el nombre de Emily Maxine, aludiendo al proceso legal para cambiar de género y nombre, en el que se encontraba en ese momento. No obstante, hubo momentos en los cuales los propios compañeros y yo, llegábamos a olvidar este hecho, quizá los compañeros lo hicieron debido a la imposibilidad de cambiar el nombre de Max en la pantalla del aula de Classroom y esto debido a las normas institucionales de la UMSNH, que enfatizan en que se exponga el nombre con el que los alumnos han sido inscritos.

Ya después de la exposición completa, los alumnos que no habían participado manifestaron algunos conocimientos previos sobre las películas que más les habían agradado y que consideraban buenos instrumentos en la enseñanza de la Historia, con esa conversación se llegó el momento de terminar la sesión y se invitó a los alumnos a leer un fragmento de *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska.

Miércoles 19 de mayo del 2021, 5:00 p.m.

Sesión 4 con la sección 02. Tema: Análisis de documentos fílmicos referentes al movimiento estudiantil de 1968

Proyección de película: Tlatelolco, verano del 68 (2013), dirección de Carlos Bolado

Este día, los alumnos de la sección 02, se conectaron sin contratiempos, de modo que me di a la tarea de corroborar el buen funcionamiento del equipo de cómputo mediante el cual habría de 'proyectar la película *Tlatelolco, verano del 68, de Carlos Bolado*. No obstante, pese a varios intentos, el audio de la película no se lograba reproducir adecuadamente, sumado el hecho de que la capacidad del internet satelital de mi vivienda, resultó muy baja. Por lo tanto, tras varios intentos, optamos por buscar la película en internet y verla desde ahí de manera grupal.

Cabe mencionar que previamente obtuve la película en DVD para evitar justamente los cortes de video realizados por los anunciantes de dicha plataforma, pero al final tuvimos que rendirnos a esa opción como única alternativa por la falta

de tiempo y las constantes interrupciones que surgían. Así pues, me di a la tarea de ir omitiendo los anuncios de YouTube que iban apareciendo a lo largo de toda la película, no obstante, los alumnos se mostraron bastante comprensivos con la situación, evidenciando su paciencia y hasta proponiendo posibles soluciones ante los obstáculos que se iban suscitando.

Ya después de ver la película completa, tuvimos un espacio de análisis grupal, tomando como referencia el libro de Poniatowska que formó parte del catálogo de lecturas para las sesiones. De esta manera la conversación con cada uno de los compañeros estuvo relacionada a si acaso dicho filme mantenía una línea argumentativa semejante a los testimonios encontrados en la obra testimonial ya mencionada, o sí consideraban que la construcción narrativa tomaba una dirección distinta a lo que ellos como estudiantes conocían previamente.

Bajo estos cuestionamientos, hubo quien rápidamente expresó su descontento ante la trama romántica inmersa en el filme, apelando a lo innecesario de las escenas eróticas en la historia, las cuales corresponden a la relación amorosa de los personajes “Félix” y “María”. Después de esta intervención, cada alumno fue expresando uno a uno, su criterio de apreciación, manifestando el alto grado de carácter ficcional que mantenía la película, así como la manera en la que se construyó la narración fílmica, e incluso, afirmaron que se trataba de una cinta con sumas intenciones comerciales al evidenciar un estilo bastante estadounidense. No obstante, una de las compañeras, mencionó

abiertamente que si le había gustado y que entendía perfectamente que se trataba de una narrativa más fresca del periodo histórico referido.

Fue justo en este debate entre alumnos, que se llegó el momento de despedirnos, ya que el tiempo de la película era de una hora y media, y no podíamos excedernos de las dos horas contempladas debido a que justamente a las 7:00 pm, habría que continuar actividades con la sección 01. Así que nos despedimos de manera breve, acordando comunicarnos mediante un grupo de WhatsApp al que me añadirían después de esta sesión y que ya habían creado para la materia con anterioridad.

Miércoles 19 de mayo del 2021, 7:00 p.m.

Sesión 5 con la sección 01. Tema: Análisis de documentos filmicos referentes al movimiento estudiantil de 1968 y el jueves de Corpus de 1971

Proyección de película: *Tlatelolco, verano del 68* (2013), dirección de Carlos Bolado

Este día, los estudiantes nuevamente se conectaron un poco tarde, no obstante, nos saludamos de manera rápida y se les comentó que parte de los objetivos de este día sería realizar un breve análisis de la película *Tlatelolco Verano del 68* (2013), de Carlos Bolado. Por tal motivo se les invitó los alumnos a buscar un

lugar cómodo en el que pudieran mantenerse libres de todo tipo de distracción innecesaria.

Cabe destacar, que proyectar la película en tiempo real desde mi computadora, representó un reto debido a la falta de eficiencia del internet de tipo satelital de mi vivienda, que por momentos llegó a desconectarse, así como por las características propias del servicio de internet de los alumnos. Sin embargo, pese a los riesgos, decidimos ver la película en el tiempo de la sesión, considerando el hecho de que la mayoría de las veces los alumnos no ven de manera individual las películas que se les solicita, algunas veces por falta de tiempo, por no tener las películas o bien, por carencia de recursos digitales. Por ende, en ese momento resultó más eficaz verla en el tiempo de la sesión, cuya duración fue de dos horas y treinta minutos aproximadamente. Mientras que la película tuvo una duración de una hora y treinta minutos. Durante la proyección en línea, surgieron algunos inconvenientes relacionadas al audio, los cuales se solucionaron rápidamente y pudimos ver la película completa. Sin embargo, algunos alumnos se desconectaban por momentos, sin saber si era realmente su mala conexión o bien, lo hacían de manera intencional.

Ya al finalizar la película, pudimos entablar conversación con los alumnos, manifestando su punto de vista en torno al filme. La mayoría de los jóvenes manifestaron que no les había parecido una buena película, enfatizando en el hecho de que parecería girar en torno a la relación sentimental existente entre los personajes Félix y María. Además de que, según ellos, se perdía bastante tiempo

en las escenas románticas y explícitas de su intimidad, dejando de lado los asuntos concernientes a los eventos cumbres del movimiento. Sin embargo, los compañeros Sandra y Jesús, manifestaron su desconocimiento de la participación que tuvieron algunos profesores y alumnos de la Universidad Iberoamericana en el Movimiento del 68, lo cual pudieron conocer con base en la trama de la película mostrada. Posteriormente, me di a la tarea de manifestar a los alumnos, el por qué elegí el filme mostrado.

En primera instancia, había que reconocer que este filme es de reciente creación, emergiendo en un contexto histórico muy diferente al que representa. Por lo que me pareció bastante atractiva la idea de presentar a los alumnos el tema desde una perspectiva más actual, es decir, que se trata evidentemente de la construcción de una nueva narrativa sobre un asunto ya trabajado en otras películas como *Rojo Amanecer* (1989) de Jorge Fons o el documental de la UNAM, *El Grito* (1968). Por ende, me pareció intrigante el conocer cómo reaccionarían ante un texto fílmico influenciado notablemente por la sociedad de consumo actual. Ya que, en efecto, la película parece girar en torno a la relación sentimental de “María” y “Félix”, tomando como pretexto el contexto histórico y social el que ambos se conocen y que corresponde al movimiento del 68. Por lo tanto, no era de extrañar que la película mantuviera una línea de lo que podríamos considerar una película romántica, pero sin final feliz, exaltando constantemente los sentimientos de los personajes. Quizá por la necesidad de generar empatía en los espectadores o quizá por manifestar un tema difícil de manera atractiva para los más jóvenes. Y aunque es difícil conocer este asunto sin consultar la intención

del director de la obra, si parece un hecho que la película rescate un tema escabroso, pero quizá desconocido por los más jóvenes, siendo éstos los más propensos a olvidar. No obstante, fue para mí bastante interesante el hecho de que los alumnos se mostrarán tanto reacios ante el tipo de película, ya que mencionaron su desconcierto ante lo que para ellos resultó una película para adolescentes.

Así, se recordó también aquel movimiento conocido como “Yo soy #132”, considerado por algunos como el movimiento estudiantil más influyente de los últimos años y que tuvo sus orígenes precisamente en la “Ibero”, cuando Enrique Peña Nieto participó ahí en un foro el día 11 de mayo del 2012, previamente a las elecciones presidenciales. Dicha visita, generó las protestas de la mayoría de los alumnos, quienes manifestaron su descontento con el candidato, ante la desinformación que manifestó ante las preguntas de los estudiantes. No obstante, aunque dicho movimiento tuvo su génesis en dicho acto, la protesta social se volvió el motor del movimiento.

Una vez habiendo escuchado su opinión al respecto, se tocó el tema relacionado al llamado Jueves de Corpus, correspondiente a la matanza del 10 de junio de 1971, cuestionándolos acerca de su conocimiento del tema. Otro aspecto interesante en esta parte, es que los alumnos reconocieron el momento más por los textos fílmicos que de alguna manera refractan el asunto, que por los textos históricos que hubiesen leído. Por lo tanto, este momento resultó bastante satisfactorio para la propuesta didáctica mencionada, ya que fue una manera

evidente en la que se comprobó como a través del arte y en este caso cinematográfico, es posible comprender contextos e interpretar abstracciones más complejas, tales como el sentido de lo justo, la injusticia, lo correcto e incorrecto, etc. Como ejemplo, se mencionó la película *El Bulto* (1993) de Gabriel Retes en la que el personaje principal de nombre “Lauro”, permanece en coma por 20 años, luego de que, en el enfrentamiento del Jueves de Corpus, es golpeado en la cabeza fuertemente. Sin embargo, se destacó que es muy triste reconocer que un movimiento social tan relevante como lo fue el de los estudiantes, con el tiempo llegó a ser olvidado, incluso por los que alguna vez fueron miembros. No obstante, también se destacó el hecho de que “Lauro”, siguiera atrapado en otro tiempo, pero inmerso en una nueva sociedad, cuyos ideales revolucionarios ya habían cambiado.

Otra de las películas que se mencionaron, fue la de *Roma* (2019) de Alfonso Cuarón, enfatizando en la escena en la que aparecen varias personas corriendo y otros siendo golpeados por hombres con palos. Por lo que es fácil deducir que se trata de la representación del Jueves de Corpus, ya que corresponde al contexto histórico que refracta *Roma*.

Ya al finalizar, los alumnos manifestaron su opinión ante la actividad realizada con ellos, aludiendo a la necesidad de reflexionar más en sobre cómo el cine puede ser un buen instrumento en el aula, tanto para enseñar como para aprender. También reconocieron que les resultó interesante darse cuenta de los conocimientos previos, obtenidos por productos cinematográficos, que salieron a

relucir durante las sesiones. Posteriormente, se les invitó a realizar una última actividad, con la que podrían poner de manifiesto la parte artística, así como su habilidad para construir nuevas narrativas a través del uso de herramientas digitales. De modo que podrían crear algún tipo de producto audio visual con el que pudieran explicar algún tema histórico. Finalmente, nos despedimos y acordamos comunicarnos mediante WhatsApp, al igual que con los alumnos de la sección 02.

3.2 Producto final: video creativo

Como parte de la práctica didáctica, se invitó a los alumnos de ambas secciones a realizar algún texto audio visual con la finalidad de compartir algún mensaje relacionado al Movimiento estudiantil de 1968. Así que, en vista de que los alumnos estaban por graduarse apenas en unos días, se les solicitó pudieran entregar sus creaciones durante la última semana del mes de mayo. No obstante, algunos de los estudiantes no enviaron su producto final, aludiendo al hecho de que se encontraban en periodo de exámenes y trabajos finales. Además de que varios laboraban en sus horas libres, con la finalidad de paliar un poco la precariedad económica generada por la pandemia. Al menos, esas dos fueron las causas que los alumnos expresaron en su momento.

Con base en el anterior, la pregunta es ¿qué puede significar el no haber recibido videos de los alumnos de la sección 01, quienes durante toda la práctica se mostraron más receptivos que los de la sección 02? Definitivamente no será

tarea fácil descifrar este cuestionamiento, sin embargo, considero que se debió más a una situación relacionada al hecho de encontrarse en evaluaciones finales de la propia Licenciatura en Historia, ya que en todo momento manifestaron su constante preocupación por el aislamiento derivado por la cuarentena Covid-19 y las seria implicaciones que esto trajo a sus vidas en todos los sentidos, y por supuesto, en su desempeño académico. Por lo tanto, considero que se trató de falta de tiempo, en su afán por sacar buenas notas en la mayoría de sus materias, y en su protocolo de tesis, que de un acto de rebeldía o de falta de interés.

Ahora bien, en las siguientes líneas me doy a la tarea de presentar algunas imágenes que tomé como capturas de pantalla y que corresponden a cada uno de los videos que los jóvenes con los que trabajé mi propuesta didáctica. También añadido la descripción de los videos y un breve análisis desde mi criterio, incluyendo los códigos QR, que permiten el acceso rápido a los videos con cualquier dispositivo móvil con cámara. Todo esto con la finalidad de facilitar la lectura y comprensión de este documento, abriendo la posibilidad de pueda llegar a ser utilizarlo como un recurso didáctico.

El primer video que cito a continuación, tiene una duración de 47 segundos y fue creado por la compañera Ublanicza Cruz Marín en colaboración de



sus pequeños hijos, quienes recrearon un escenario ficcional relacionado a una sesión de clase, con imágenes en blanco y negro y música de fondo. En primera

instancia, Ublanicza y sus hijos se valieron de un plano general en el que muestran el pasillo de un edificio escolar, luego aparece un grupo de jóvenes dentro de lo que sería un aula figurada en un plano entero, en el que se representa perfectamente la acción de los personajes. Algo muy interesante, es que se muestran los nombres de los compañeros de la sección 02, en la parte superior de cada uno de los personajes.



Como se percibe parcialmente en las imágenes anteriores, la trama del video se desarrolla en el contexto del 68. La narración comienza con dos jóvenes

que platican sobre los hechos ocurridos en el ex convento de San Ildefonso y la puerta antigua que ha sido derribada por la policía, por lo que desean sumarse a la pugna.

Posteriormente vemos al profesor del grupo, mencionando la importancia del movimiento, pero también vemos a uno de los personajes en función de alumno, manifestando su desinterés. Con todo esto, es evidente que Ublanicza centró su atención en el importante papel que tuvieron algunos profesores en el movimiento y la falta de empatía que existió en algunos compañeros. Sin embargo, se rescata la problemática presente en la trama del video, al compartir información relevante sobre la causa de las protestas, exponiendo algunos de los puntos relacionados a lo que en su momento constituyó el llamado Pliego Petitorio, el cual se convirtió en la bandera de protesta del propio movimiento.

Pasando a otro de los videos, tenemos el de José Manuel Méndez con una duración de casi dos minutos. Su video se titula “2 de octubre de 1968” y consiste en una recopilación de fotografías relacionadas a los sucesos de la misma fecha, mientras se escucha una música de rock de fondo.



A continuación, se pueden ver algunas de las imágenes que aparecen en el video:



En conclusión, podríamos decir que se trata de un video sencillo, pero interesante debido a que muestra fotografías bastante icónicas.

Por otro lado, tenemos el video enviado por la compañera Carmen Hernández Robledo que, a diferencia del anterior, nos presenta algunas imágenes sonorizadas con un tema de música vernácula, en el que narra los sucesos del 2 de octubre; al mismo tiempo que van apareciendo las narraciones de algunos personajes entrevistados por ella misma. Este video tiene una duración de ocho minutos con 11 segundos.





Como vemos, Carmen se valió también de la escritura, bridando información de las personas que compartieron su opinión. Entre las personas participantes, encontramos a Emili, de 20 años de edad, estudiante de la Facultad de Letras; a Jesús Ortíz de 52 años, empleado de un hotel y a Omar Ángel Chávez de 29 años, egresado de la Facultad de Filosofía. Este tipo de trabajo, me pareció muy enriquecedor debido a que la compañera Carmen nos acerca a diferentes maneras de comprender y narrar un mismo suceso. Además de que se trata de personas de diferentes edades y diferente gremio social.

Ahora bien, pasando con el video de Javier Iván Arellano Alcántar, podemos ver un trabajo de edición un poco más elaborado desde el punto de vista técnico, utilizando una aplicación digital conocida como Animaker⁹². Dichos recursos técnicos se acompañan con la voz en over del propio compañero Javier Iván, al mismo tiempo que éste logra insertar una profunda narración de los sucesos más sobresalientes, así como de la información sobre algunos personajes relevantes del momento histórico aludido y su propio punto de vista. Todo lo anterior en un total de 14 minutos y 13 segundos de duración, en los cuales se exponen poco a poco, los datos más sobresalientes del libro *1968, Estado y Universidad* del escritor Gerardo Estrada.



⁹² Se trata de una plataforma virtual de animación, con una amplia biblioteca de recursos gráficos, que permite editar videos compuestos por diversas escenas, situando personajes diseñados previamente por el usuario, así como la inserción de textos y audio.

Algo digno de destacar, es que el compañero posee un canal de YouTube llamado “Contracultura, Historia de Hoy”, es por ello que durante el intro del video se llega a escuchar dicho título.



Por otro lado, cabe mencionar que, como parte de la información más relevante, el compañero expone y explica cada uno de los puntos relacionados al pliego petitorio que expusieron los manifestantes desde el inicio del movimiento estudiantil.



Por otra parte, el compañero Rodolfo Chávez Rodríguez nos introduce a su video de cinco minutos 33 segundos, mediante la narración de su voz en *over*, representada por un taco de pastor parlante. Dicho

recurso, conocido como gag, nos muestra una manera graciosa de introducirnos a un tema que podría resultar demasiado fuerte en el sentido emocional. por lo tanto, quizá sea una manera de facilitar la narración de un tema difícil.

Más adelante, el compañero expresa las siguientes palabras, citando al filósofo mexicano Octavio Paz:

... “El mexicano no es una esencia sino una historia. Una historia que oscila entre máscaras que nos expresan y nos ahogan, pero que nos defienden de la mirada ajena. Un conjunto de signos que constantemente buscamos interpretar para darle sentido a nuestra identidad”...



Más adelante, Rodolfo continúa diciendo que: “Tlatelolco nos revela un pasado que creíamos enterrado, pero que constantemente irrumpe ente nosotros”. De esta manera nos damos cuenta que se trata de una especie de video informativo, tal como Rodolfo lo señala, cuya intención fundamental es mencionar las características de las obras más destacadas sobre el periodo histórico en estudio. Sin embargo, no por ello deja de resultar enriquecedor, debido a que se trata de la construcción narrativa del compañero Rodolfo, considerando algunos autores de suma importancia, como lo son el ya mencionando Octavio Paz, José Revueltas, Elena Poniatowska, Luis Gonzáles de Alva y Paco Ignacio Taibo II.

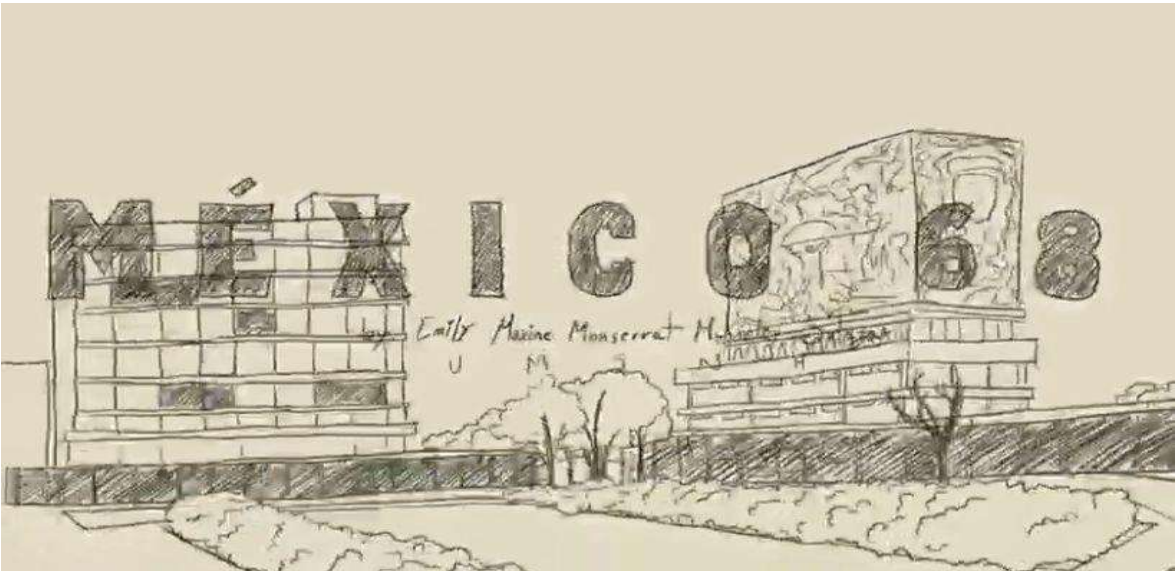
Ahora bien, un asunto muy interesante es el hecho de que Rodolfo en un principio se mostró un tanto reacio a la aceptación del cine como vehículo del

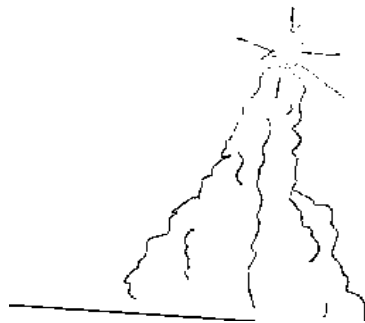
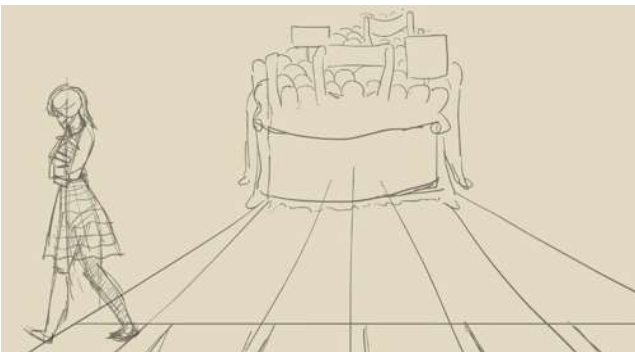
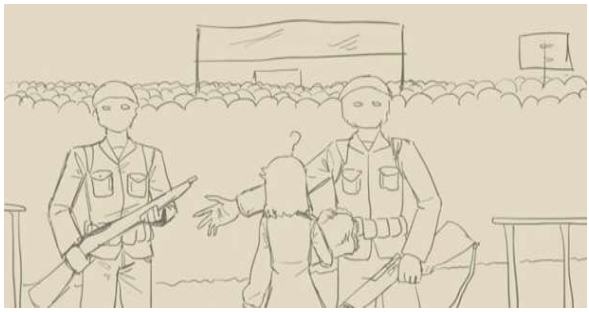
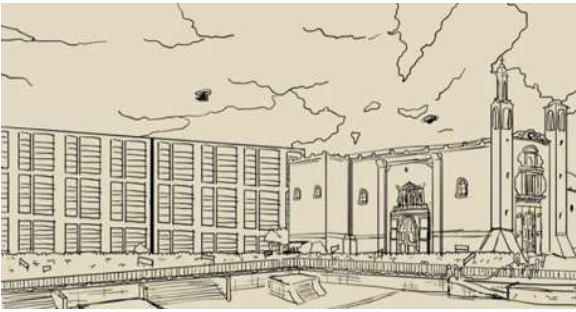
conocimiento histórico, por lo tanto. surge la interrogante de ¿qué lectura podemos darle al hecho de que Rodolfo, quien se mostró tan renuente al principio acerca del uso del cine en la enseñanza de la historia, fuera una de las personas que presentaron video final? Para responder esta pregunta, tendré que reconocer que los argumentos que nos presentó el compañero para poner en tela de juicio la pertinencia del uso del cine, resultaron bastante congruentes y hasta verdaderos en cierta medida. Sin embargo, al conocer un poco más sobre las distintas teorías de interpretación y los estatutos de varios autores como Marc Ferro, Inmaculada Alarcón, Pierre Sorlín, ente otros, fue abriéndose cada vez más a esta posibilidad: considerando que aquellas reflexiones que él había exteriorizado en la primer sesión, ya habían sido tema de interés de dichos autores, defendiendo al final su pertinencia como recurso pedagógico y de información histórica.

De esta manera, al final Rodolfo se convirtió en uno de los alumnos más interesados en el tema y con mayor ímpetu en conocer más sobre su la pertinencia y aplicación en el aula. Por lo tanto, considero que en su CAMBIÓ DE actitud se debió a los argumentos que se expusieron sobre aquellos autores y a la explicación de la práctica semiótica, aludiendo al hecho de que desde la antigüedad y hasta nuestros días sigue siendo una práctica de interpretación en diversas ciencias, como la medicina. No obstante, tuve que exponer, que no se trata de encontrar la verdad del momento histórico que se refracta en la producción fílmica; sino más bien se trata del estudio del propio proceso de retractación que implica la construcción de narrativas a través de significaciones e interpretaciones, tanto de la época que se intenta mostrar como de la cual emerge.

De este modo, puedo afirmar, que Rodolfo fue mi mayor reto en un principio, pero al final logro comprender mi propuesta metodológica mejor que nadie.

Por otro lado, tenemos el trabajo enviado por el compañero José Maximiliano Salazar, cuyo video manifiesta la creación de sus propios dibujos y posee una duración de dos minutos y 43 segundos. El video comienza con los dibujos en movimiento de lo que conocemos como plaza de Tlatelolco, posteriormente, aparecen las imágenes de dos chicas bastante cercanas. No obstante, llega un momento en el que se van introduciendo algunas imágenes relacionadas a las manifestaciones del 68, al mismo tiempo que se ve al ejército mexicano y algunos tanques de guerra. Al final, se puede observar una estela de luz cayendo del cielo, seguidos de un fuerte sonido de detonaciones de distintos tipos de armas. En conclusión, el trabajo de Max, me parece bastante bueno, ya que manifiesta una gran creatividad artística, además de que logra la construcción de una narrativa muy interesante y hasta emotiva, mostrando a manera de pretexto el contexto histórico.





Conclusiones

Si bien ha llegado el momento de poner punto final a este documento, habrá que reconocerse que no es una tarea fácil, decir adiós a todo aquello que se quedó solo en el tintero. Sin embargo, en resumidas cuentas, el propósito de toda investigación siempre será el de conocer más acerca de algo o de alguien, o quizá sobre nosotros mismos. Por ello, antes de empezar a exponer las conclusiones a las que he llegado en este proceso de poco más de dos años, me gustaría reconocer que no soy la misma persona que con notable ímpetu se embarcó en este viaje de descubrimiento en un océano tan profundo como lo es la Historia.

Desde los primeros años escolares llegué a pasear por sus bordes, pero indiferentemente, hasta que un buen día me di cuenta que realmente me resultaba imperioso el tener que transitar por sus aguas, pues nadie que se diga educador llega al otro lado sin cruzar por éstas. Algunos logran llegar a profundidades que son dignas de admiración, otros al igual que yo, quizá solamente hemos cruzado por la parte más superficial del conocimiento histórico, pero sin duda alguna, ya he sido marcada por la Historia, la he interiorizado, la he pensado.

Como era de esperarse, al llevar a cabo una práctica de innovación didáctica de la Historia, me fue imprescindible reconocer las posibles necesidades pedagógicas que sería necesario cubrir para lograr un mejor acompañamiento de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje. Sin dejar de considerar que ésta búsqueda, se centró en encontrar las herramientas, recursos y estrategias didácticas que me permitieran contribuir al mejoramiento no solo del aprendizaje

de la historia en el aula sino en aquellos momentos de recreación en la vida cotidiana. No obstante, no fue ni será una tarea fácil cambiar el paradigma socio cultural relacionado a cómo se debe de aprender la historia en la escuela, ya que en el intento por implementar algo nuevo siempre parecería que nos movemos en arenas movedizas para aquellos que se creen en terreno firme.

No obstante, aunque me tocó vivir este proceso en un momento sumamente complicado para la humanidad entera, gracias a la situación pandémica por COVID 19, nunca perdí la esperanza de aplicar mi propuesta didáctica con los alumnos. Sin embargo, aunque si se logró, las circunstancias que conllevan una educación virtual me impidieron conectar con ellos como yo esperaba, es decir, que imaginaba poder conversar cara a cara, compartir inquietudes, opiniones y saberes. Pero por otro lado, tengo que reconocer que para mí fue casi imposible captar la atención de la mayoría de los compañeros con los que apliqué la propuesta, es más, basta con decir que la mayoría del tiempo los participantes se encontraban realizando otras actividades mientras manteníamos activa la sesión, algunos cuidaban a sus hijos, cocinaban, conversaban con alguien más, preparaban alguna tarea pendiente y hasta conducían un auto de Uber.

En consecuencia, fueron más las dificultades u obstáculos que encontré entre los alumnos y yo, que mi propuesta pareció quedar en el tintero, pero no totalmente pues no puedo negar que fueron muchas las satisfacciones que encontré, ya que aprendí cuan resilientes podemos ser los seres humanos, pues

tanto los alumnos de la Facultad de Historia como yo y mis maestros, aprendimos a funcionar rápidamente en el esquema de educación virtual, sin dejar de lado, las dificultades de salud que todos estábamos experimentando, o en el peor de los casos, la pérdida de seres queridos.

Además, siempre me mantuve consciente de mis objetivos que, desde el principio, quedaron sujetos a facilitar la enseñanza de la Historia a través del cine, buscando resolver las interrogantes sobre ¿qué particularidades e intencionalidades narrativas pueden percibirse en las películas documentales producidas acerca del movimiento estudiantil del 68?, o si acaso ¿es posible encontrar elementos ficcionales en el cine documental?, y sí es así, ¿cómo éstos pueden llegar a analizarse para ser utilizados en la transmisión del conocimiento? Sin embargo, aunque podría atreverme a afirmar que mi propuesta fue un éxito didáctico en el sentido de la virtualidad, considerando que debido a la cuarentena que cada uno experimentábamos, la mayoría de los docentes comenzaron a promover el cine en casa y en el aula virtual. Dicho asunto, nos permitió concientizar cuan interesante y útil resulta el cine en el aprendizaje de casi cualquier tema.

Por otro lado, la intención de responder a las preguntas anteriores nos conduce entonces a la posibilidad de utilizar el cine como recurso didáctico en la enseñanza de la historia, sin embargo, aún la duda es ¿cómo podría construirse una propuesta didáctica virtual que contribuya a reforzar los conocimientos en torno al periodo de la historia enmarcado por dicho movimiento? Para responder a

esa respuesta, habría que examinar un terreno aún desconocido y difícil de conquistar, ya que durante la cuarentena nos dimos cuenta aún más de la existencia de todo un universo de contenido audio visual, que está siendo generado segundo a segundo por personas de todas las edades y contextos sociales. Sin embargo, se trata de contenido que resulta bastante atractivo pese a su naturaleza efímera, y es justamente su poca duración la que le facilita la “viralidad”, tal como la red social surgida en cuarentena llamado Tik Tok. Así que hoy parece que las generaciones más jóvenes, carecen de paciencia para ver un largometraje o bien para narrar una historia sin sentir que se “alargan” demasiado, lo cual también se percibió con los participantes tanto al no mostrar dedicación en ver la película como al momento de construir su propia narración audio-visual.

Por tal motivo, es necesario sujetar este trabajo a un nuevo objetivo general de analizar, contrastar y resignificar las nociones y sucesos asociados al contexto histórico-social manifiesto en las producciones fílmicas mencionadas, pero ahora sí, desde la aplicación de una propuesta didáctica presencial. Sin dejar de lado los objetivos particulares de manifestar la coherencia entre los elementos textuales de los films a estudiar y los rasgos discursivos presentes en ellos, con la finalidad de contrastar de manera más profunda con otras informaciones de fuentes oficiales y extra-oficiales, así como, no olvidar la necesidad de reconocer los sentidos de interpretación.

Ahora bien, como conclusiones finales de esta tesis, retomaré las hipótesis de las que partí, demostrando que en efecto, el cine nos permite acceder al conocimiento mediante múltiples sentidos de interpretación, que permiten la re-

significación de hechos, sucesos y acontecimientos históricos como lo es el movimiento estudiantil del 68, lo cual se demuestra mediante el breve y un tanto superficial análisis fílmico, que nos llevó a cuestionarnos sobre otras metodologías de análisis como alternativa.

En cuanto a la segunda hipótesis, en la que sostengo que “el oportuno desenvolvimiento teórico y práctico del cine como recurso didáctico, permite reforzar el conocimiento de los alumnos sobre determinados procesos históricos, facilitando la comprensión oportuna de fenómenos históricos y sociales.”, solo me queda reconocer que no se pudo demostrar, ya que faltó tiempo para poner en marcha, con los alumnos, el debido análisis semiótico de las películas *Tlatelolco, Verano del 68* (2013) de *Carlos Bolado* y *El Grito* (1968) de *Leobardo Arretche*. Mismas que fueron presentadas y dialogadas en una especie cine-debate y contrastadas con una de nuestras fuentes testimoniales: *La Noche de Tlatelolco* (1975) de *Helena Poniatowska* y las que en su momento fueron mencionando cada uno de los participantes, pero en ningún momento llegaron a ser analizadas por los participantes, bajo preceptos propiamente de la teoría semiótica.

Sin embargo, a pesar de no poder demostrar la segunda hipótesis de este trabajo, lo más importante de este proyecto de investigación fue reconocer la imperiosa necesidad de reflexionar acerca de cómo es que se genera el conocimiento histórico y cómo es posible que el anterior pueda ser confrontado con la realidad del momento. Por lo tanto, se opta por estudiar el movimiento estudiantil del 68 como un estudio de caso, a fin de construir una propuesta didáctica desde una óptica poco estudiada y utilizada para la enseñanza de la

Historia, tal como lo son la socio-semiótica y el análisis discursivo. Con la intención de encontrar quizá, una nueva narrativa que sustituya a la del pasado, constituyendo a los hechos ocurridos durante 1968 en México; no como una serie de sucesos aislados en los que participaron unos cuantos muchachos alborotadores, tal como se describe comúnmente por parte de la historia oficial, sino como un verdadero acontecimiento histórico cuya re-significación nos brinde una nueva visión.

Bibliografía

- Águila, D. M. (2018). *Uso del cine en la enseñanza de la historia*. EDUSOL, 18(63).
- Alarcón, I. S. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Propuestas*, 159-164.
- Alba, L. G. (1971). *Los días y los años*. Espabook.
- Altamirano, H. E. (1976). *Toda la furia*.
- Andelique, C. M. (s.f.). *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historianecesitan las escuelas?*.
- Arturo Morlaes Campos, Teresa Puche Gutiérrez. (2011). *Seis propuestas, seis lecturas. Análisis y crítica textual*. Jalisco: Página Seis, S.A.de C.V.
- Ayala, L. (1998). *Lienzo Tlatelolco*.
- Bosch, M. A. (2018). *El lenguaje visual*. Barcelona, España: Editorial Planeta, S.A.
- Briñez, N. B. (enero-diciembre de 2008). El cine y el video: recursos diácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(13), 101-123.
- Broden, T. F. (2015). Algirdas Julius Greimas: educación, convicciones, carrera. *Scielo*(34).
- Carreño, F. J. (s.f.). *El Cine como fuente de la Historia*.
- Castillo, H. (1973). *Libertad bajo protesta*.

- Cumpa, J. G. (2004). *Neurociencia Cognitiva y Educación*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorla FASCHE.
- Draper, S. (2018). *México 1968: Experimentos de la libertad. Constelaciones de la democracia*. México: Siglo XX Editores.
- Eco, U. (1968). *La Estructura Ausente*. España: Lumen.
- Eco, U. (2016). *Tratado de semiótica general*. Mexico: Debolsillo.
- Fallaci, O. (1969). *Nada y así sea*. Noguer.
- Ferro, M. (1995). *Historia Contemporanea y Cine*. España : Editorial Ariel .
- Frida Díaz Barriga Arceo, Gerardo Hernández Rojas. (1999). *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. México: McGraw-Hill.
- Fuentes, C. (2018). *París, Praga, México, 1968*. México: Ediciones Era.
- Garín, R. Á. (1998). *La estela de Tlatelolco, una reconstrucción histórica del Movimiento estudiantil del 68*.
- Hidalgo, U. M. (s.f.). *www.umich.mx*. Recuperado el 2022 de 02 de 12 , de *www.umich.mx*:
<https://www.umich.mx/historia.html>
- Inés Dussel, Gabriela Gutiérrez. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.
- Infoamérica. (18 de noviembre de 2011). *Biografía de Riciotto Canudo*. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de Infoamérica: <http://www.infoamerica.org/teoria/canudo1.htm>

Infoamérica. (s.f.). *Infoamérica Biografía de Roland Barthes*. Recuperado el 10 de febrero de 2022, de <https://www.infoamerica.org/teoria/barthes1.htm>

José Tlaltenas, L. A. (2004). *El libro Rojo del 68. A 40 años del movimiento estudiantil (2009)*.

Judith Bokser Misses Liwerant, Federico José Saracho Lopéz. (Septiembre/diciembre de 2018). *Los 68: movimientos estudiantiles y sociales en un emergente transnacionalismo y sus olas dentro del sistema-mundo. A manera de editorial*. Recuperado el 9 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182018000300013

Julio Scherer García, C. M. (1999). *Parte de guerra. Tlatelolco 1968, documentos del general Marcelino García Barragán*.

Kripper, A. (2012). Verdad, palabra e historia en Lacan (1946-53). *Inconciente y verdad. Actas del I Coloquio de Fenomenología y Psicoanálisis* (pág. 63). Buenos Aires: Editorial Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales - EditUCES.

Lera, J. M. (s.f.). *Nueva Propuesta de clasificación de películas históricas*. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de www.cinehistoria.com:
http://www.cinehistoria.com/propuesta_de_clasificacion_de_peliculas_historicas.pdf

Lotman, I. M. (s.f.). *La Semiosfera*. Siglo XXI.

Mattozi, I. (1999). *La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. Italia: Universidad de Bologna.

Medina, M. G. (s.f.). *Una aproximación interpretativa-visionaria de las universidades en marco de la transdisciplinariedad*. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de Scribd:

<https://es.scribd.com/document/233747831/TRANSDISCIPLINARIEDAD>

Meléndez, D. M. (08 de enero de 2015). *Modelo Actancial*. Recuperado el 17 de septiembre de 2020, de El siglo de Torreón:

<https://www.elsiglodetorreon.com.mx/blogs/cine/1875-modelo-actancial>

Mora, J. M. (1976). *Tlatelolco 68*.

Navarrete, S. (17 de junio de 2019). *Expansión política*. Recuperado el febrero de 2022, de

<https://politica.expansion.mx/cdmx/2019/06/17/sheinbaum-revive-a-los-granaderos-para-formar-2-nuevos-cuerpos-de-policia>

Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (1 de Mayo de 2011). *CONDUCTISMO, COGNITIVISMO Y*

CONSTRUCTIVISMO: UNA COMPARACIÓN DE LOS ASPECTOS CRÍTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO DE INSTRUCCIÓN. Obtenido de

<https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-ConductismoCognositivismo-y-Constructivismo.pdf>

Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo. Manifiesto*. París:

Du Rocher.

Niebla, G. G. (2004). *La libertad nunca se olvida. Memoria del 68*.

Ojeda, T. C. (OCTUBRE de 2012). *Repositorio UMSNH*. Recuperado el 13 de 02 de 13, de Repositorio UMSNH:

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2101

- Pastor, J. (2 de septiembre de 2019). *El país*. Recuperado el 09 de febrero de 2022, de https://elpais.com/cultura/2019/09/02/actualidad/1567440458_554106.html
- Poniatowska, E. (1962). *La Noche de Tlatelolco*.
- Puerta, A. R. (s.f.). *www.lifeder.com*. Recuperado el 11 de febrero de 2022, de www.lifeder.com: <https://www.lifeder.com/intervencion-didactica/>
- Ramirez, R. (s.f.). *El movimiento estudiantil del 68*.
- Revueltas, o. (1971). *Tiempo de hablar*.
- Rodriguez, S. B. (septiembre de 2011). Activismo y vida cotidiana: experiencia de brigadistas durante el movimiento estudiantil de 1968 en México. México, México, México.
- S., D. B. (2003). Etimología y Fonética Neohelénica del vocabulario médico. Autoaprendizaje mediante la práctica. *Revista Médica de Chile*, 131:1475-1514.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje, Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Serna, M. (2018). *Cuarto Informe*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sevilla, A. E. (2019). Cuando el sentimiento y la música se encuentran. La praxis sonoro-emocional en las marchas de protesta en la ciudad de México 2015-2018. *Desafíos*, 31(2).
- Sorlin, P. (2005). El cine, reto para el historiador. *Aleph Ciencias Sociales*, Centro de investigación y docencia económicas.

Torres, S. (7 de septiembre de 2018). Los gráficos del 68, una forma innovadora de comunicar al pueblo la represión que vivían los estudiantes. México, México, México.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación científica*. Paidós.

Zapata-Ros, M. (s.f.). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*.

Obtenido de Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

ANEXOS

Enlaces de Web Site:

https://sites.google.com/d/1_aVdRrq2VmqeAP9GxhupmJWyJcBXobTK/p/1Mq8CM8-mBBQ0mkR5_a3uarIEVSXJz2Lm/edit

Presentación interactiva

<https://docs.google.com/presentation/d/OnFVszC8OLjmy7BDtdWQzaZmdS6Wf4W7wdBYQ6iOTQ/edit>

Explicación:

https://docs.google.com/presentation/d/1uLFUJ145rkosQIMiZl7QF99BU6UwclwEaLQMEvoaSCw/edit#slide=id.g7a5697ad22_1