



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO: HISTORIA

“EL ANÁLISIS DE FILMES COMO FUENTES HISTÓRICAS CON ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CASO DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA”

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(AREA HISTORIA)

PRESENTA:

KATIA CISNEROS CASTILLO

TUTORA PRINCIPAL: MTRA. ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTOR

DR. MOISÉS ORNELAS HERNÁNDEZ

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA
EDUCACIÓN

DRA. MARÍA DEL CARMEN DÍAZ VÁZQUEZ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., FEBRERO 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Índice

Resumen	4
Introducción.....	5
1. Relación Cine e Historia	14
1.1. El cine y la historia	14
1.2 Perspectivas de la imagen en movimiento como fuente histórica	24
1.3. El cine y sus elementos cinematográficos	30
1.3.1. Los Encuadres	33
1.3.1.1 Tipos de plano	33
1.3.3 Los ángulos de toma.	35
1.3.4 Los movimientos de la cámara.	37
1.3.5. El montaje.....	39
2. El cine y la enseñanza de la Historia	41
2.1 Planteamientos didácticos respecto al cine y la enseñanza de la historia	41
2.2 Aproximaciones al uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias desde la didáctica	45
2.2.1 Análisis de las fuentes históricas en la didáctica de la historia.....	45
2.2.2 Análisis de fuentes audiovisuales	51
2.3 La utilización de fuentes audiovisuales en la enseñanza de la historia.....	52
2.4 Propuestas didácticas de distintos autores	56
2.4.1 Propuesta de Díaz.....	56
2.4.2 Propuesta de Breu	57
2.4.3 Propuesta de Martínez	59
2.4.4 Propuesta de Monterde	61
2.5 Revisión historiográfica de la filmografía de Revolución mexicana.....	63
3. Enseñar a analizar la Revolución mexicana a través del cine. Propuesta de enseñanza	68
3.1 La institución y el plantel. El Plantel No. 2 Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.....	68
3.1.2 Análisis del Programa de Estudios de Historia de México	71
3.2 Aspectos generales sobre la práctica de campo	75
Sesión 1. Presentación y diagnóstico.....	77
Sesión 2. Las fuentes históricas. Característica y uso	78
Tercera sesión. Conciliación de versiones conflictivas	79
Cuarta sesión. Corroboración de fuentes	81
Quinta sesión. Evaluación de fuentes, fiabilidad	81
Sexta sesión. Desarrollo de análisis de fuentes	82
Séptima sesión. Precursores de la Revolución	83
Octava sesión. Inicios de la Revolución mexicana	83
Novena Sesión. Plan de San Luis.....	83
Décima Sesión. Análisis de documentos audiovisuales sobre la Decena Trágica	84
Décimo primera sesión. Análisis de filme Vámonos con Pancho Villa.....	85
Décimo segunda sesión. Evaluación final	87
4.1 Descripción y análisis de los resultados de la primera etapa	89
4.1.1 Evaluación diagnóstica	89
4.1.2. Clasificación de fuentes históricas.....	97

4.1.3 Corroboración de fuentes.....	101
4.1.4 Evaluando Fuentes	104
4.2 Descripción y análisis de resultados segunda etapa. Desarrollo	114
4.2.1 Precursores de la Revolución.....	114
4.2.2“La Decena trágica”	122
4.2.3 Análisis del filme: ¡Vámonos con Pancho Villa!	128
4.2.4 Evaluación final.....	136
4.3 Consideraciones generales acerca de los resultados	144
Referencias	154
Apéndices	157

Resumen

El objetivo de esta investigación es aproximar a los estudiantes de bachillerato al análisis de fuentes audiovisuales en la asignatura de historia para fomentar una mirada crítica sobre el proceso de la Revolución mexicana a partir del diseño de una propuesta de enseñanza, que retome a las películas como fuente histórica.

Se partió de la idea de que las y los jóvenes se relacionan con las fuentes audiovisuales de forma más cercana por su contexto cotidiano y el uso público de la historia, esa condición se observó como un potencial para ser utilizada como fuente histórica en la asignatura de historia.

La investigación que se ha desarrollado fue una intervención pedagógica de carácter cualitativo trabajando con jóvenes de bachillerato de la Escuela nacional Preparatoria 2 de la UNAM implementando la propuesta de enseñanza de análisis de fuentes audiovisuales, recopilando evidencias escritas para su posterior análisis.

Los jóvenes pueden obtener información relevante de las fuentes audiovisuales si cuentan con buenas bases de análisis de las fuentes históricas en general y si incorporan herramientas propias del análisis de filmes como es el lenguaje cinematográfico, así como contextualización del filme a nivel histórico y cinematográfico.

Palabras clave

Fuentes audiovisuales- Análisis de fuentes históricas- Revolución mexicana

Introducción

La relación de la pedagogía y tecnología ha sido estrecha. Desde su origen las computadoras contenían normas para interactuar, aprendizaje autónomo y diferentes elementos que años atrás habían desarrollado pedagogos del escolanovismo¹, la Bauhaus y el futurismo italiano (Dussel y B.F. Trujillo Reyes, 2018). Posteriormente los medios tecnológicos llegaron al contexto escolar como un elemento externo e innovador.

La utilización de medios que ayuden a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta y recibe desde diferentes perspectivas; en los extremos tenemos a quienes por un lado creen que la innovación cambiará por antonomasia el proceso y por otro, los que de modo pesimista se muestran reticentes y consideran el fin de la cultura letrada. En la misma línea este contacto con los medios audiovisuales condujo a debates y posiciones encontradas respecto a su propagación y recepción. Umberto Eco (1997) presenta una clasificación sobre la percepción de los medios de comunicación, planteando dos visiones, la de los “apocalípticos” y los “integrados”. Los apocalípticos son los que perciben a los medios con desconfianza, en decadencia y como parte de una cultura degradada; mientras que los integrados son los receptores convencidos de la contribución de los medios, sin que intervenga el cuestionamiento sobre estos.

Si bien los medios tecnológicos digitales y analógicos pueden contribuir a la mejora en el proceso de enseñanza, lo que no se puede perder de vista es que se opera en un contexto complejo que es la escuela con actores, medios, lenguajes propios establecidos desde su origen y que la innovación a través de los medios requiere cambiar profundamente ese contexto. Implica que profesores y alumnos puedan resignificar y aprender a utilizar dichos medios adaptándolos al contexto escolar.

El cine es un medio que ha sido incorporado al contexto escolar desde inicios del siglo XX². Pero su uso ha cambiado tanto en términos técnicos como pedagógicos. Respecto a lo

¹ Es una serie de estrategias pedagógicas “subversivas” que se enmarcan en el contexto del rompimiento con la pedagogía tradicional del siglo XIX, que de modo amplio se denominó Escuela Nueva.

² A principios del siglo XX el Ayuntamiento de París creó una Cinemateca Pedagógica. En 1922, la Asociación de Educación Nacional de los EE.UU. nombró un comité para estudiar el tema del cine escolar. En 1928 la

técnico, las formas de poder proyectar un filme en la década de los 70 del siglo XX eran complejas y poco prácticas, ya que se requería un proyector de 8 mm que se había popularizado en aquellos años, además de que se necesitaba adquirir el material filmico en el mismo formato. En la década de los 80 lo que predominó fue el *cassete VHS o beta* que permitió que la experiencia de asistir a una sala de cine pudiera llevarse al hogar o a la escuela. Posteriormente en la década de los 90 el *DVD* (Digital Versatile Disc) optimizó la calidad de audio y video para tener una experiencia mejorada de la proyección. Actualmente existe un formato mejorado que es el *Blue-ray*, así como sistemas *streaming* bajo demanda como *Netflix, Amazon prime, HBO* entre otras plataformas que permiten observar material audiovisual diverso, incluyendo las películas de forma más sencilla y accesible. Estos cambios en la forma de observar material audiovisual no siempre han podido ir emparejados con la infraestructura escolar, por lo que en ocasiones no se dispone de lo necesario para que la experiencia del cine pueda reproducirse en la escuela.

En cuanto a lo pedagógico, en Europa, específicamente en España es donde el tema cine y pedagogía se vuelve focal, aunque en Latinoamérica, Argentina es uno de los países que cuenta con investigaciones al respecto.

Ramón Breu (2012) tiene un proyecto llamado *Cinescola* donde reúne material filmico pertinente para el contexto escolar. Este contenido considera filmes que sean atractivos para los estudiantes, que sean de fácil acceso; que se relacionen con contenidos de la disciplina histórica y social; que sean una producción de calidad y que aporten motivos para la reflexión. Breu propone estrategias para la utilización del cine en el aula, como la enseñanza de lenguaje audiovisual en los contenidos escolares para incorporarlo al análisis en las asignaturas del área de sociales.

En definitiva, el contexto escolar ha cambiado por la introducción de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, tomando en cuenta que ya no solo se trata de meros transmisores de información, sino que ahora son portadores de opinión e influencia en la vida social de las personas alrededor del mundo. Y en el contexto de los

Sociedad de Naciones creó en Roma, el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa que editó una revista mensual exclusivamente destinada a esa materia (Escobar C. y Rodríguez A., 2017).

jóvenes los medios son agentes socializadores de referencia³ que conviven con los agentes socializadores de pertenencia como son la familia, la iglesia, etc., esto se traduce en que los medios forman parte del proceso de socialización y formación de identidad, y por lo tanto se posicionan como pieza fundamental de la vida cotidiana de los jóvenes.

Gispert (2009) plantea que los medios tienen formas de representar la realidad y que es necesario hacer una distinción entre la simulación lúdica y la simulación seria. La simulación lúdica se refiere al desafío de engañar como parte de un pacto preliminar con el público, mientras que la simulación seria intenta engañar, aludiendo a la verdad o realidad, aunque no lo sea. A estas simulaciones que pueden causar suspicacias al abordar un medio audiovisual se añade una tercera posibilidad: la transmisión de experiencias que creemos que son falsas, pero que en realidad son verdaderas.

Es importante mencionar esas simulaciones porque, aunque de entrada parezca que los medios son sólo falsedades finalmente sí dan cuenta de la realidad, ya sea inventando, llegando a consensos o engañando de forma deliberada. Justamente esos mecanismos son los que es necesario vislumbrar y sumar al análisis, ya que permitirán que los jóvenes reconozcan ese carácter y se considere para analizar.

Esto se hace evidente cuando los jóvenes observan una noticia, ven una película, navegan en *Facebook* o simplemente cuando ven la televisión, el hecho de que no tengan las herramientas para discernir entre una simulación lúdica, seria o inverosímil nos habla del proceso de alienación y asimilación acrítica que muchos jóvenes tienen hacia los medios audiovisuales, que se traduce en la credulidad, la confianza ciega y en la visión acrítica de lo que comunican los medios.

El cine como elemento cultural es un medio de representación y expresión de la sociedad, lo que implica que a través de él podamos reconocer el modo en que se constituyen identidades y formas de ver la realidad. Por lo tanto, el cine no es el reflejo de la sociedad, sino un elemento que permite observar las percepciones, visiones, miedos de la sociedad y que va creando identidades en la pantalla y fuera de ella. Por eso no es gratuito que las películas sean censuradas o vetadas por los gobiernos en turno o por las buenas conciencias,

³ Los sociólogos nombran de esta manera a cualquier grupo que utilizan los individuos como estándar para la evaluación de sí mismos y su propio comportamiento dentro de los grupos de los que forman parte (grupos de pertenencia).

ni que se nos anticipe que los hechos presentados en una película se asemejen a la realidad, pero sean mera coincidencia.

Es por eso que en el contexto actual donde se promueve el individualismo, el presentismo, la formación de seres acríticos y la desesperanza por el futuro, es que el cine como producto cultural cobra sentido para la creación de una conciencia sobre la realidad presente de los jóvenes.

Atendiendo a lo anterior el cine cobra un papel importante en la enseñanza de la historia, esto lo advertí en experiencias previas a mi labor docente, en contextos no escolarizados, donde el visionado⁴ de las películas permitía hacer un debate y análisis de la realidad. Estos espacios, al ser informales y no escolarizados suponían tener un público versátil, de varias edades y niveles escolares, lo cual era complejo, pero me permitió reconocer el potencial de los filmes para motivar una apreciación crítica de la realidad.

De la experiencia en contextos no escolarizados es que se destaca la importancia de los conocimientos que aprenden los alumnos fuera de la escuela, en los distintos entornos sociales donde se relacionan. Estos conocimientos son parte de las ideas previas con las que cuentan los jóvenes y a partir de ellas van construyendo representaciones y visiones sobre temas históricos, las cuales muchas veces se desdeñan en el contexto escolar, negando la relevancia para la enseñanza de la historia.

Joaquim Prats (2001) menciona que las dificultades en la enseñanza de la historia apuntan a dos causas principales: por un lado, a que la historia forma parte de un contexto determinado y que este crea en los alumnos concepciones distintas sobre la disciplina histórica; y por otro, la gran complejidad que implica la historia y su enseñanza a jóvenes por las categorías temporales y espaciales que se usan en la disciplina.

Las dificultades contextuales están ligadas a tres factores que son: la visión social de la historia, la función política de la historia y la tradición y formación de los docentes.

La primera dificultad se refiere a la representación social de la historia, la cual es diversa debido al propio carácter de la sociedad. Una visión social reconoce lo histórico, como un saber erudito del pasado, inaccesible y que debe resguardarse. Otra perspectiva identifica a la historia como periodismo, vinculándola al interés en la historia reciente, a esto

⁴ Cuando usamos este término nos referimos a la acción de ver un filme desde una mirada crítica. Este término es utilizado en los estudios que plantean observar un filme de un modo más analítico.

se ha llamado contemporaneismo. Esta concepción incluye visiones presentistas que no permiten tener perspectivas históricas más amplias, conduciendo a que esta noción engendre una sociedad desmemoriada⁵. Para Prats esta exaltación del Presentismo implica tomar una posición relativista- subjetivista sobre la Historia, aludiendo a que la Historia es una simple invención del pasado hecha por los distintos historiadores, perdiendo su carácter científico.

La otra visión dentro de estas percepciones sociales es la esotérica y de ciencia ficción de la historia, donde la explicación de los fenómenos y hechos históricos se vinculan a intervenciones extraterrestres o a fenómenos insólitos. En este sentido la percepción que se tiene de la historia en la sociedad es distinta al conocimiento histórico escolar.

Keith Barton (2010) refiere que el contacto con la historia -fuera del contexto escolar- viene de varias fuentes que obedecen a los contextos sociales de donde proceden los alumnos, sobre todo el familiar y cultural. En este sentido, el autor apunta a que los estudiantes obtienen su conocimiento histórico de medios de comunicación como la televisión, películas, libros e Internet; de visitas a museos y sitios históricos; y de su exposición a dispositivos históricos dentro y fuera del hogar. De este modo se confirma que los conocimientos que el alumno tiene sobre la historia de manera informal o no escolarizada provienen principalmente de medios de comunicación audiovisual.

En contextos escolares el cine se ha retomado en los programas educativos, pero en muchos de ellos se ha limitado a ser un complemento para la explicación del profesor o como un sustituto cuando no pueda impartir su clase y como medio para entretener a los jóvenes (Rodríguez, J. 2014, p.566).

En este trabajo se plantea dotar de un sentido distinto a los filmes cinematográficos retomándolos como fuentes históricas para su análisis en la enseñanza de la historia. Esto implica que en el aula se deje de lado el uso del cine como ilustración y presentarlo a los estudiantes como una interpretación y fuente que puede ser analizada para obtener información que ayude a construir las propias narraciones sobre el pasado.

⁵ Entendiendo la memoria como una construcción y proceso ligada a los seres humanos y sus colectividades que permite reconstruir desde un contexto específico los hechos, actos y acciones de ellos mismos y de sus congéneres.

Si tomamos en cuenta que la educación escolarizada es la instancia social que forma y moldea intelectualmente a los alumnos es preocupante darnos cuenta de que en México las habilidades de pensamiento no son fomentadas, lo que se muestra en los resultados de los exámenes estandarizados como PISA, EXANI-I, EXCALE y ENLACE.

Sebastián Plá (2011) escribe sobre el tipo de conocimiento histórico que se pregunta en los exámenes ENLACE⁶ y cómo se relaciona con los programas educativos.

Plá analiza los exámenes ENLACE de nivel básico y medio superior, concretamente los reactivos de historia. Y habla sobre el conocimiento histórico escolar⁷, el cual incluye un código disciplinar que transita por el nacionalismo, el conocimiento memorístico y el elitismo de los personajes. Este código disciplinar está incluido en los programas escolares de México desde sus inicios, por lo que las reformas educativas de los últimos años han planteado romper con dicho código, proponiendo la inclusión de aspectos culturales, económicos y artísticos, así como de contenidos procedimentales y actitudinales. Sin embargo, lo que se observa es que en términos prácticos no se renuevan las visiones tradicionales ni en los contenidos curriculares ni en el aula.

Uno de los aspectos que se concluye en la investigación es que el discurso dista mucho de la realidad. Los exámenes contienen reactivos que, aunque incluyen descripciones históricas, líneas del tiempo y en algunos mapas históricos y análisis de fuentes no son congruentes con el objetivo de fomentar habilidades del pensar históricamente. Por lo tanto, estos exámenes no permiten reconocer los conocimientos de historia que se enseñan en nivel básico y medio superior y los reactivos reproducen formas tradicionales de enseñanza de la historia.

En este sentido, es que en esta investigación uno de los objetivos es aproximar a los estudiantes al análisis de las fuentes audiovisuales en la asignatura de historia reconociendo la importancia del pensar históricamente y las habilidades que incluye la contextualización, análisis y corroboración de fuentes históricas.

⁶ La prueba ENLACE Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares fue un examen que se pretendió realizar cada año en México por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico, incluyendo la educación media superior, para conocer el nivel de desempeño en las asignaturas de español y matemáticas. En el año 2010 se incluyó la asignatura de historia.

⁷ “Es la construcción histórica y cultural de significaciones sobre el pasado dentro de la escuela” (Plá, 2011)

El desarrollo de dichas habilidades es fundamental no solo para el contexto escolar, sino para llevar ese conocimiento a la vida cotidiana, es decir contar con experiencias que permitan analizar la realidad pasada y presente de los jóvenes encontrando sentido y explicación a lo que acontece en su vida.

En esta investigación uno de los principales objetivos es que el análisis de los filmes fomente una mirada crítica en los jóvenes ante el contexto actual en el que prevalece el rumor, la post-verdad⁸ y las noticias falsas en los medios audiovisuales que ellos utilizan con frecuencia: las redes sociales.

Por lo tanto, esta investigación apunta al diseño de una propuesta de enseñanza, que a través del análisis de fuentes audiovisuales- los filmes cinematográficos- fomente una mirada crítica en los alumnos de nivel medio superior. Las preguntas de investigación son:

¿Qué aportes puede hacer el análisis de las películas al conocimiento histórico?

¿Cómo analizar una película desde el punto de vista de la didáctica de la historia?

¿Cómo el análisis de películas puede contribuir a fomentar una mirada crítica en los jóvenes?

A partir de las preguntas y objetivos se delinean los capítulos que a continuación se describen.

En el capítulo uno se aborda la relación entre el cine y la historia. Según afirma Jablonska (2009) la reflexión teórica que se ha hecho entre cine e historia se ha producido primordialmente en cuatro espacios formativos que son el francés, el norteamericano, el español y el británico. Marc Ferró y Pierre Sorlin son los principales representantes franceses que han desarrollado el tema vinculándose con la llamada *historia de las mentalidades*. Ellos señalaron “que de la aceptación del hecho de que toda la película era histórica, en tanto surgía dentro de un contexto histórico-social determinado, no se podía concluir que constituía un reflejo de dicho contexto” (Jablonska, p.19). Ferro plantea cuatro variables en la relación cine e historia. La primera es la del cine como documento para analizar la realidad histórica; la segunda es la comprensión de los filmes como creadores de la historia; la tercera es lenguaje cinematográfico y sus interpretaciones estéticas; finalmente, la cuarta es el estudio del contexto social que produce y recibe el filme (Goyeneche,2012).

⁸ Según la RAE es la “distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”.

Además de los investigadores franceses, tenemos a Hayden White y Robert A. Rosenstone, historiadores estadounidenses que le han dado relevancia a la relación cine e historia (Jablonska, 2009).

Rosenstone (1988) se muestra con reservas respecto a la pertinencia del documento fílmico frente al escrito, sin embargo, su mirada percibe que más que relegarlo, la cuestión está en que no puede ser analizado de la misma forma que el documento escrito. Por lo tanto, el cine es un medio que comunica elementos de la vida de un modo diferente, a través de nuestros sentidos y con una representación única (p.9).

En el ámbito español, José Enrique Monterde (1986) es el autor que ha tratado la relación de cine e historia vinculado con la enseñanza. En su experiencia⁹ ha incorporado el análisis de los filmes basado en lo planteado por Ferró y Sorlin.

De este modo, la investigación acerca de la relación cine, historia y enseñanza se ha agrupado sobre todo en España, aunque también países latinoamericanos como Argentina, Cuba y México han aportado a las investigaciones sobre el tema. Los autores más representativos del ámbito español son Breu, Ambrós, Selvà y Solà y Monterde.

Para entender los filmes como fuente de la historia, White (1988) y Rosestone (1997) son quienes analizan el cine en el contexto de la historia académica, rescatando sus potencialidades. Respecto al análisis cinematográfico se abordan algunos de los principales elementos como son el encuadre, los planos, los movimientos de la cámara y el montaje. Cada uno de estos proporciona sentido y crea el discurso fílmico.

En el capítulo dos se habla sobre el cine y la didáctica de la historia. Se retoma a Trepát (1995) hablando sobre los procedimientos de la historia, en conjunto con lo que plantea el *Stanford History Education Group* (s.f). Además, se vislumbra cómo se han utilizado los filmes en la clase de historia, explorando las estrategias de Breu (2012), Martínez (1996) y Monterde (1986).

En el capítulo tres se describe el contexto, la propuesta de enseñanza construida en esta investigación y la puesta en marcha de la estrategia metodológica. En primer lugar, se habla de la institución en la que se realizó el trabajo de campo, la Escuela Nacional Preparatoria #2 “Erasmus Castellanos Quinto”, se describen las condiciones del plantel, de los

⁹ Formó parte de un colectivo llamado “Drag Màgic” en el cual junto con otros como Marta Selva y Mirito Torrero se dedicaron a trabajar el binomio Cine- Historia desde diversos ámbitos que incluían la proyección de ciclos, cursos de iniciación, distribución y doblaje entre muchas otras labores prácticas.

estudiantes y de la zona en la que se ubica dicha escuela. También se analiza el programa de estudios de la asignatura de Historia, el cual fue modificado en 2017, año en que se realizó la estrategia.

En este capítulo se describe la forma en que se retomaron los elementos del análisis de fuentes históricas y la didáctica de la historia, para elaborar una propuesta específica de desarrollo de habilidades de análisis de interpretación histórica de la Revolución mexicana.

Finalmente, en el capítulo cuatro se describen y analizan los resultados de la puesta en práctica de la propuesta de enseñanza. Esta sección se divide en dos, describiendo las actividades de introducción y después las de desarrollo y cierre. Se destaca la importancia de la indagación en las actividades con los estudiantes y como esa habilidad permite que hagan un análisis más completo. Así mismo se observa la relevancia de la corroboración en los análisis, pero que los estudiantes no la ponen en práctica, lo que supone un análisis limitado de las fuentes. Otro aspecto que se destaca es el potencial de los filmes como fuentes audiovisuales y en los que se encuentra mayor receptividad de los jóvenes para acercarse a la historia, solo que es necesario que se contextualice y que se destaque su papel de representatividad de la realidad y no asumirla como verdad incuestionable.

Además, se plantean consideraciones finales que contienen algunas propuestas que se añadirían o modificarían al trabajo sobre todo en torno a los tiempos y la infraestructura.

1. Relación Cine e Historia

En este primer capítulo analizaremos la vinculación que existe entre cine e historia. Estos dos tópicos podrían parecer desligados uno del otro o unidos sólo por relaciones de temporalidad, sin embargo, son dos conceptos que han encontrado puntos de encuentro y desencuentro y en esta sección se pretende esbozar algunos de los modos en que cine e historia se han relacionado, intentando clarificar los acercamientos y distancias en esta relación.

1.1. El cine y la historia

La relación entre cine e historia es un tema que se ha trabajado desde la historiografía, siendo una preocupación que ha girado sobre todo en torno al cine como fuente válida para el ejercicio del historiador. Las posiciones han sido dos principalmente, por un lado, la que asume al cine como una fuente legítima, que contribuye al ejercicio historiográfico y por otro la que no la considera fuente histórica y que cuestiona validez para el conocimiento histórico.

Fue durante principios de la década de los setenta cuando Valle, A. (2007) señala “los inicios de las películas como fuente documental, lo que permitiría acercarse al análisis de la sociedad desde una perspectiva nueva, una idea que sin embargo no fue bien acogida en los medios universitarios” (p. 448).

Este descrédito en el ámbito universitario se relaciona con la visión de que el cine no era válido como fuente, sin embargo, es justamente de espacios universitarios-específicamente de la escuela de los Annales - de donde surge Marc Ferro (1980), principal representante y precursor en la utilización del cine como fuente histórica. Ferro plantea que “el cine dispone de un buen número de formas de expresión, que no son una simple transcripción de la escritura literaria, sino que poseen una especificidad” (p. 14-15). Esta es la que coloca al cine como otra fuente a utilizar en la investigación de los acontecimientos históricos.

El cine y la historia para Enrique Monterde (1986) coinciden “en su condición discursiva y en la capacidad de producir sentido” (p. 31). La comparación que hace entre historia y cine como un discurso construido a través de un montaje es parte de una concepción de la historia como construcción y que implica la selección y reordenación de documentos

para la elaboración de un discurso. Este modo de vincular historia y cine supone que los filmes pueden ser una fuente histórica.

Esta es una de las primeras distancias o polémicas que se presentan cuando relacionamos ambos conceptos, la idea de los filmes como fuente para la construcción histórica. Esta polémica se presenta con cuestionamientos como ¿Los filmes pueden ser fuentes históricas? ¿Las películas pueden ser confiables para mostrar hechos históricos? Estas inquietudes se han presentado entre los historiadores tradicionales, debido en gran parte a que se percibe el cine como una fuente poco confiable y donde se privilegia la idea de la fuente escrita como el verdadero documento histórico.

Estas discusiones y dudas acerca de los filmes han ido cambiando, porque se han modificado los intereses, los actores históricos y las preguntas de los profesionales de la historia. Lo cierto es que las fuentes audiovisuales en su momento fueron relegadas privilegiando las escritas, Ferro (1980) hace un parangón entre la sociedad jerarquizada y la utilización de fuentes, donde existen unos privilegiados y unos desclasados (p.22). Explica que esto se debe a que la historia ha sido percibida a través de las instituciones y sus autoridades y que por lo tanto "para los juristas, para la gente instruida, para la sociedad dirigente, para el Estado, lo que no está escrito, la imagen carece de identidad." (p. 23)

Algunos otros autores plantean que esta relación se ha presentado sin un campo de estudio propio y delimitado, es el caso de Robert A. Rosenstone (1997) quien plantea que lo que existen son tendencias de abordaje por parte de los historiadores, existen por lo menos tres enfoques: "la historia de cine como actividad artística, el cine como una actividad industrial y el análisis del filme como documento que abre una ventana a aspectos culturales y sociales de una época." (p. 14)

Estos enfoques que abordan la relación cine e historia son concebidos por Rosenstone como parte de la historia tradicional. El enfoque, que considera más radical es el de "estudiar cómo el medio audiovisual, sujeto a las reglas dramáticas y de la ficción, pueden hacernos reflexionar sobre nuestra relación con el pasado" (p. 149).

Del mismo modo, Monterde (1986) concibe que la relación entre cine e historia puede llevar a por lo menos tres vías a mencionar:

- a) Lectura histórica de la película
- b) Lectura cinematográfica de la historia

c) Historia del medio cinematográfico

Las primeras dos serán a las que se les preste mayor atención en este trabajo debido a que se centran en el filme como fuente histórica, a la cual hacerle preguntas, y no sólo a historizar el cine, que, si bien es importante, no es el fin que persigue este trabajo de investigación.

El pionero en las relaciones entre el cine y la historia, así como en los análisis filmicos- históricos es Marc Ferro (1980) quien ha explorado de manera más contundente y articulada las dos primeras vías. Ferro plantea que tanto la lectura histórica de la película como la cinematográfica son los ejes que deben contemplarse al tener un acercamiento a la relación entre cine e historia.

Para Ferro (1980) la lectura histórica y social del filme posibilita llegar a zonas no visibles del pasado y de las sociedades; mientras que la lectura cinematográfica de la historia permite al historiador repensar la propia lectura del pasado. Esto supone que se analice de manera distinta el modo de reflexionar sobre las fuentes y sobre los conceptos que se utilizan.

a) Lectura histórica de la película

La lectura histórica del film plantea dos ideas básicas a decir de Monterde (1985): "la historicidad de ese producto polivalente que es el film y la aceptación de su condición de reflejo, no directo (...) de la realidad social de un momento dado." (p. 33). Estas ideas implican mirar al filme como un producto histórico y como parte de una representación enmarcada en un contexto social.

Se postula entonces que todo film es histórico, que se puede considerar fuente histórica en tanto que es un:

producto sujeto a los condicionamientos históricos, a su carácter de emanación de una cultura, al estar bañado por una determinada ideología (...) al responder a unas determinadas intenciones y provocar unas no menos valiosas revelaciones cuando consideramos su funcionamiento como artefacto de dimensiones públicas. (p. 34)

Además, el autor apela a que se analice tanto los elementos propios del filme como la narración, la escritura, los decorados, así como el director, el público, la crítica, para entender tanto la obra como la realidad que exhibe.

En este sentido Ferro (1980) dice que el cine se encarga de desorganizar y destruir "la imagen reflejada que cada institución, cada individuo, se había formado ante la sociedad" (p.38). Y, por lo tanto:

el cine contribuye a la elaboración de una contra-historia no oficial, alejada de esos archivos escritos que muchas veces no son más que la memoria conservada de nuestras Instituciones. Al interpretar un papel activo contrapuesto a la historia oficial, el cine se convierte de este modo en un agente de la historia y puede motivar una toma de conciencia. (p.17)

Ferro añade que entonces la lectura histórica de la película más que un análisis será un "contraanálisis de la sociedad" (p. 19). Este implica que se haga una lectura distinta de la sociedad y de la historia, en tanto que los filmes permiten observar una representación de la realidad socio-histórica del pasado, así como la representación no visible de la sociedad y tiempo en que se construyó.

En este sentido el filme no es un reflejo de la sociedad, ni la realidad sino, como afirma Pierre Sorlin (1985) será la vida percibida, reconstruida e imaginada por los creadores del filme (p. 42). Sorlin las llama representaciones y las define como "la totalidad de los datos actuales o virtuales que subentienden una noción (...) una representación no sería una realidad observable, sino un conjunto teórico del que no conoceríamos más que ciertas manifestaciones exteriores." (p. 24). Estas representaciones en los filmes tendrán dos sentidos, por un lado, lo visible y por otro lo que no se puede ver a simple vista, que será lo invisible.

Para Sorlin las imágenes que se presentan en un filme son lo visible para los realizadores de la época, donde se ponen en juego el decir y el ver, ya que "un grupo puede hablar de cosas que no sabe <<ver>>, o ver cosas que no soñaría en describir" (p.62), y esta disonancia entre lo que se muestra en la pantalla y lo que dicen los diálogos es un punto de análisis y lo que podríamos llamar lo invisible en los filmes.

Continuando con la noción de las películas como reflejo de la realidad, Monterde señala que el cine establece:

...una doble figura simbólica de la mentalidad del momento, puesto que a la vez la representa metafóricamente y se convierte en una sinécdoque (la parte por el todo) del conjunto social, siendo capaz de integrar de una forma más menos clara esas relaciones y contrastes que afectan al grupo humano (p. 36).

Se trata pues, de una reinterpretación de la realidad, en tanto que no expone la realidad tal cual fue, sino como se comprendía en una época y espacio determinado. En este sentido Monterde insiste en que "el cine puede reflejar la sociedad que lo produce, pero no es la sociedad misma." (p. 40). Por lo tanto, esta distinción entre lo que se proyecta y la sociedad en que se produce más que un obstáculo para la lectura socio-histórica del filme es parte de esa operación de contraanálisis de la sociedad.

El análisis socio- histórico del filme a decir de Sorlin (1985) puede guiarse por tres ejes fundamentales, que serán en gran medida los que posteriormente en esta investigación se retomarán y estudiarán más a detalle:

- Las relaciones manifiestas, delimitadas en el universo ficticio del filme. Estas implican analizar el guion y elementos dentro del filme.
- Las relaciones tácitas con lo que está fuera del campo. Se relaciona con lo que no se puede ver a primera vista, que forman parte del contexto del filme
- Las relaciones organizadas por el filme, entre el público y la pantalla. Aquí se incluye la crítica, el recibimiento de la audiencia y la censura.

Después de esbozar el modo en que se presenta la lectura sociohistórica del filme, Sorlin destaca las dificultades, estos problemas se observan más como puntos a considerar, que como objeciones de relación cine e historia.

La primera dificultad que vislumbra es la del peso de la afectividad. Sorlin (1985) describe al filme como un objeto desconcertante, porque no se puede volver a él de forma accesible, debido a que se precisa de un aparato que agrande las imágenes y donde se suceden de forma rápida y secuenciada, sin que le dé tiempo al espectador de "escoger los elementos que le interesan, de fijarse en ciertos puntos, de retomar lo que no ha captado bien." (p. 29).

Es importante mencionar que en la época en la que escribe Sorlin y Ferro (a principios de los setenta del siglo XX) los filmes cinematográficos se encontraban en formato

de 35 mm, algunos en 16 mm que eran distribuidos en cineclubes y escuelas, y en super 8 que era de uso privado; por lo tanto, el visionado de las películas resultaba complicado, debido a que la proyección se limitaba a las salas de cine, los cineclubes y en menor medida al uso doméstico. Estos factores inciden en la visión que nos muestra Sorlin sobre los filmes como objetos desconcertantes y a los que no se puede regresar como las páginas de un libro.

En la época actual, los filmes cinematográficos se encuentran al alcance de la mayoría, ya sea por medio del DVD, blu-ray, internet o de sistemas *streaming* multimedia bajo demanda como Netflix, que permiten el visionado de películas de forma más sencilla y accesible, posibilitando la pausa, el retroceso, adelanto, repetición y retransmisión, lo que no sucedía en la época en que escriben los autores mencionados.

Sorlin menciona el peso de lo emotivo, cuando al terminar la proyección de un filme cada quien da su interpretación y punto de vista, sin reparar en la influencia de sus conocimientos previos, su percepción actual y los deseos que lo acompañan (p. 29), por lo que la lectura del filme puede verse atravesada por lo afectivo y lo personal. En el contexto escolar es importante tomar en cuenta el factor emotivo y cómo eso puede influir en el punto de vista sobre la película y apele más a lo emocional que a lo racional, sin embargo, darle lugar y espacio a la emoción también puede ayudar a que los alumnos aprendan y se motiven. De hecho, Sorlin refiere que se ha visto que las personas son más sensibles y se fijan en detalles cuando se trata de un tema que les es conocido o familiar y que los que tienen mayor formación académica tienen una visión más en conjunto y general de los filmes (p. 31).

Esta visión podría ser discutida en tanto que se plantea que la formación escolar supone una visión de conjunto y la consideración de más aspectos, en suma, un análisis más amplio; si bien puede ser así, lo cierto es que los filmes son percibidos de acuerdo con la mentalidad específica del grupo y por lo tanto la escolaridad no es el único referente para tomar en cuenta en la interpretación y punto de vista de un filme. En el contexto actual, existe una necesidad de enseñar a mirar, no solo hacerlo desde la pasividad, sino con una mirada crítica que sea capaz de trascender lo percibido.

Estas primeras percepciones después de observar el filme parecen obstáculos para hacer una lectura detallada del filme, sin embargo, Sorlin refiere que lo importante es

reconocerlos, dado que son casi inevitables en tanto que somos seres humanos y más bien analizarlos y tomarlos en cuenta en el análisis de los filmes.

La otra dificultad de lectura es lo que llama "las falsas evidencias de las imágenes"(p.32). Se refiere a que las imágenes en movimiento suelen ser vistas por el espectador como prueba o evidencia de algo que ya se sabe, es decir las imágenes confirman un saber de un texto escrito. Aquí el autor hace referencia a que el historiador utiliza lo visual para confirmar los documentos escritos, por lo que las imágenes en movimiento resultan secundarias o como mera ejemplificación. En este sentido "la película a menudo es cómoda, pero no es más ni menos verídica que el texto y, cuando sirve de ilustración, desempeña una función que no difiere en nada de la de un documento escrito." (Sorlin,1985, p. 35). De lo que se trata, es que las películas no sean mera ilustración, sino que en conjunto puedan ser evidencias y cuestionadas por el historiador. Ferro (1980) coincide con Sorlin cuando indica que es fundamental "partir de la imagen, de las imágenes. No buscar únicamente en ellas ilustración, confirmación o desmentida a otro saber, el de la tradición escrita." (p. 26)

Sorlin propone que ante esta utilización de las imágenes en movimiento el historiador tiene dos vías:

Buscar en los filmes lo puramente documental y utilizarlo como material primario para una síntesis original (...) o considerar las realizaciones fílmicas como conjuntos, en que la inserción de cada elemento reviste una significación, y tratar de captar los esquemas que han determinado la puesta en relación, la organización de las distintas partes constitutivas del filme.
(p.37)

Sorlin se inclina por la segunda opción. Esto implica que el filme permita hacer relaciones y significaciones de un tiempo determinado, evidenciando un análisis más amplio sobre un acontecimiento o proceso histórico. En esta tesis este análisis se intenta retomar partiendo de la idea de que se pueda cuestionar a las fuentes, en este caso audiovisuales.

b) Lectura cinematográfica de la historia

La lectura cinematográfica de la historia es el otro eje a considerar en la relación cine e historia, esta incluye la mirada que el cine ha dado a la historia y que se ha expresado en el cine histórico.

El filme histórico para Monterde (1986) implica una doble representación. La primera será la historiográfica que implica la selección, relación y evaluación de las fuentes para la construcción del discurso histórico; la segunda será la del discurso cinematográfico proyectado en los filmes.

Rosenstone (1997) refiere que el cine histórico tiene varios modos de comunicar el pasado, por lo que hace una tipología del cine histórico en tres grupos: "historia como drama, como documento y como experimentación." (p. 47). La historia como drama es el más común de los tres y a decir del autor por el cual se ha atribuido la mala fama al cine histórico. Así mismo el drama histórico puede ser de dos tipos: uno que se base en hechos, acontecimientos o personajes debidamente documentados históricamente y otro que utilice personajes y argumentos ficticios, pero que tenga como marco un contexto histórico definido donde se lleve a cabo la acción (p.47).

El cine histórico como documento se refiere al documental, el cual se reviste de una especie de halo racional, al punto de ser una forma de expresión que se apega más a lo verídico y que por lo tanto ha prevalecido en el contexto escolar. Es el que contaría los acontecimientos lo más apegado a la realidad y con un sustento. Sin embargo, aquí se pierde de vista que el documental no es la reproducción pura de la realidad, así lo enuncia Esther Gispert (2009) "porque en su captura y organización ha intervenido un punto de vista subjetivo que tergiversa la propia naturaleza del material filmado" (p. 23) y que también implica un proceso de montaje para construir un discurso.

Gispert afirma que la contraposición del cine de ficción resulta una paradoja ya que "todo filme tiene ontológicamente una cierta capacidad documental, en la medida en que intenta dar cuenta de una realidad, mientras que, por otro lado, la credibilidad de su ilusión ficcional la obtiene precisamente de su consistencia documental." (p.21).

Las diferencias entre documentales y filmes de ficción radican en las formas en que es enunciado el discurso, así como en las técnicas que utiliza, es decir la pretensión de verdad del primero frente a la narración de una historia ficticia del segundo. La ficción es una construcción que puede partir de la realidad, pero donde no es necesario que la represente de modo fiel, ni que la sustente, ya que puede hacer uso de diversos artefactos literarios para representarla como el creador lo decida. En este sentido es que la ficción advierte sobre su carácter creativo de mundos que no necesariamente existen o han existido.

Mientras que la historia tiene un método y pretensión de verdad fundamentado en la búsqueda de fuentes, análisis y narración partiendo de un sustento material. En esta tónica Roger Chartier (2009) citado en (Florescano, 2009) argumenta:

Entre historia y ficción, la distinción parece clara y zanjada si se acepta que, en todas sus formas (míticas, literarias, metafóricas), la ficción es un discurso que informa de lo real, pero no pretende representarlo ni acreditarse en él, mientras que la historia pretende dar una representación adecuada de la realidad que fue y ya no es.

Para la autora una consideración importante es que estos límites entre el género ficcional y documental pierden sentido, porque se han creado procesos de hibridación entre ambos.¹⁰

Respecto a las concepciones que existen sobre el cine histórico, Monterde (1985) nos señala las dos principales: "la que confía plenamente en la ilusión referencial y la que cuestiona abundando en las mediaciones del discurso filmico sobre la Historia" (p. 75). La primera concibe a la cámara como simple testigo histórico que restituye el pasado, sin ninguna intención de discurso; mientras que la segunda apela a que el filme es una forma para la construcción y organización de un discurso histórico.

El cine histórico como experimentación a decir de Rosenstone (1997) es el "término convencional para designar una gran variedad de formas filmicas tanto de ficción como documentales y, a veces una combinación de ambas" (p.48). Estos filmes se caracterizan por ser realizados, alejados de los parámetros *hollywoodenses*¹¹ y por cómo recrean el pasado, podríamos también clasificarlos como *Cine de arte*¹². Para Rosenstone (1997) "estas películas abren la posibilidad de hablar de un cine histórico <<serio>>, de un cine con los mismos valores que los textos históricos más sólidos" (p.49).

¹⁰ Ejemplos de este tipo de docu-dramas serían: Malintzin, Hernán Cortes en México; *Vikings*, *Peaky Blinders*, *The Crown*, *The borgias* realizadas en Reino Unido y Canadá.

¹¹ Lo que caracteriza a los filmes de Hollywood sería un sistema narrativo lineal, con un montaje continuo y la universalidad de las historias.

¹² El cine de arte ha sido una caracterización que apunta a filmes desligados del circuito comercial masivo, es decir son considerados parte del cine independiente. También se caracterizan por ser realizados con nuevas formas narrativas, alejadas de lo tradicional y finalmente son producidos por directores que le impregnan un estilo único y característico, por lo que también se le llama *cine de autor*

A continuación, se presenta un cuadro con la tipología de los filmes históricos, una breve caracterización, ejemplos y la visión de los historiadores basado en el texto de Rosenstone (1997).

Cuadro 1

Tipología de los filmes históricos, realizado a partir de Rosenstone (1997)

TIPO	CARACTERISTICAS	VISIÓN DE LOS HISTORIADORES SOBRE TIPO DE FILME	EJEMPLOS
historia como drama	<ul style="list-style-type: none"> -Han estado presentes en el cine desde su creación. -Se han realizado en todos los países con una industria cinematográfica 	Se habla de poca precisión histórica y son los que le han conferido una mala reputación a los filmes históricos	<p><i>Lo que el viento se llevo</i></p> <p><i>La vida privada de Enrique VIII</i></p>
historia como documento	<ul style="list-style-type: none"> -Es el más reciente de los géneros -Su origen se ubica en los documentales sociales de los años treinta -Su estructura más común es la de superponer la explicación de un narrador (y / o testigos o especialistas) a una serie de imágenes actuales de lugares históricos junto con fotogramas de documentales, noticiarios, fotos, dibujos y portadas de periódicos de la época 	<p>Se le concede más crédito a este tipo de filme porque parece más cercano al espíritu de la historia escrita</p> <p>Da la sensación de ofrecer los hechos y una explicación racional de los mismos</p> <p>Uno de los grandes problemas de los documentales radica en el uso de material histórico</p>	Documentales de canales como <i>History channel</i> , la <i>BBC</i> de Londres, <i>RTVE</i> de España, entre otros.
historia como experimentación	<ul style="list-style-type: none"> Es un término convencional para designar una gran variedad de formas filmicas tanto de ficción como documentales e incluso una combinación -Se distinguen por ser realizados por directores 	Según Rosenstone estos filmes abren la posibilidad de hablar de un cine histórico “serio”, un cine que al no estar ligados al “realismo” evitan las exigencias narrativas de veracidad y comprobación asociadas ala historia escrita y	<p><i>Octubre</i> y <i>El acorazado Potemkin</i> de Sergei Eisenstein</p> <p><i>La toma del poder de Luis XIV</i> de Roberto Rosellini</p> <p><i>Ceddo</i> de Ousmane Sembene</p> <p><i>Quilombo</i> de Carlos Diegues</p>

	vanguardistas e independientes Este tipo de filmes combaten los códigos de representación de los filmes tradicionales	exploran nuevas formas de entender el pasado	
--	--	--	--

Fuente: Creación propia a partir de Rosenstone (1997)

La forma de analizar los filmes también cambiará a decir de Rosenstone (1997). Por un lado, la aproximación formal que estima que los filmes "son reflejo de la realidad política y social del momento en que fueron hechas", insiste en que cualquier filme puede situarse históricamente, sin adjudicar un papel específico a las películas que tienen como tema central el pasado. (p. 45).

Por otro lado, está la aproximación implícita que observa las películas como la traducción de libros a imágenes, dando por sentado que se pueden utilizar las mismas normas y estructura que para las fuentes escritas (p. 46). Esta tendencia, implica la ponderación de los textos para escribir sobre el pasado, concebidos como espejo de la realidad y no como una elaboración discursiva.

Rosenstone (1997) apunta a que la tendencia entre los historiadores es a utilizar los textos para hacer crítica a la historia visual

Como si la historia escrita fuera absolutamente sólida y no presentara problemas. Quienes defienden estas posturas no han analizado la historia escrita como un modo de pensar, como un proceso, como una forma de usar los vestigios del pasado para dotar a éste de un sentido en el presente (p. 46).

Las concepciones de cine histórico propuestas por Monterde y Rosenstone se equiparan con la visión del cine histórico como una restitución del pasado reflejado en los filmes, pero Monterde aporta la otra visión sobre los filmes históricos como construcción de un discurso histórico.

1.2 Perspectivas de la imagen en movimiento como fuente histórica

Una de las problemáticas al utilizar los medios audiovisuales, específicamente los filmes cinematográficos como fuente para la historia es la tradición escrita y documental en el estudio de esta. Los autores aquí mencionados que han abordado la relación entre cine e historia plantean que no se retoman los filmes por diversas razones, entre ellas que los historiadores continúan percibiendo que es necesario hacer la historia a partir de las fuentes escritas, lo cierto es que esta situación ha cambiado con los años y con nuevos planteamientos historiográficos. En esta tónica es necesario considerar que existe una relación entre las fuentes escritas y los medios audiovisuales, dado que al realizarse documentales se realizan entrevistas a especialistas en el tema y en el caso de películas de ficción puede estar basada en una novela histórica o incluso en una investigación sobre la temática.

El positivismo como corriente historiográfica, se ha relacionado principalmente a Leopoldo von Ranke. Para esta escuela historiográfica los documentos escritos son los que validan la investigación histórica y los que narran la historia tal cual ha acontecido. Es la escuela histórica alemana la que va a centrarse en la investigación de los acontecimientos políticos, subrayando los hechos y las acciones, sin profundizar en su análisis. Las fuentes, son las que garantizan la verdad del relato histórico, son los documentos oficiales y las que permiten objetividad en el método histórico Guerra(S/A).

La otra corriente historiográfica que destaca es la de los *Annales* que surge en plena crisis del 29¹³ que constituye un espíritu renovador, en tanto que permite el diálogo entre la historia y las ciencias sociales. Una cuestión fundamental es el hecho de que la corriente de los Annales permite nuevos acercamientos al conocimiento histórico, ya que se abren posibilidades para conocer a otros actores que no habían sido tomados en cuenta por la historia positivista.

Entendiendo este carácter diverso y amplio de la corriente de los Annales se abre también la posibilidad de diversificar la utilización de las fuentes y materiales y no sólo limitarse a los archivos oficiales, sino a utilizar archivos parroquiales, municipales, correspondencia, papeles familiares, censos, estudios antropológicos, películas, imágenes y el sinfín de documentos que la vida cotidiana puede proveer en cada época.

¹³ La crisis de 1929 fue una crisis económica acontecida en Estados Unidos de Norteamérica y fue una de las primeras crisis que afectó a nivel mundial. La escuela de los Annales surge en el contexto de esta crisis con la publicación de la Revista Annales fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1929, mientras enseñaban en la Universidad de Estrasburgo

Rosenstone (1997) plantea que en el campo de la historia se han dado continuas renovaciones metodológicas, desde hace más de dos décadas, -Annales, historia social, cuantitativa, psicohistoria- sin embargo "la academia es cada vez más incapaz de relatar acontecimientos que ayuden a comprender nuestro presente" (p. 29). En este sentido el cine parece ser un medio para hablar del pasado y en el que están interesados un buen número de personas. La cuestión es ¿La historia podrá plasmarse en imágenes? y ¿De qué modo se construye una historia con fuentes audiovisuales?

Hayden White (1988) en su texto para la *American Historical Review* titulado *Historiography and historiophoty* discute esta relación de la historiografía y las imágenes en movimiento, él se cuestiona "si es posible "traducir" un relato escrito de historia en un equivalente visual-auditiva sin pérdida significativa de contenido." (p.1193).

La reflexión va más allá cuando dice que los historiadores modernos deben saber que el análisis de imágenes precisa de un modo distinto de ver y leer documentos escritos. Esta diferencia, aunque parezca obvia no es tomada en cuenta y entonces los análisis de películas o fotografías parten de los mismos supuestos que para fuentes historiográficas escritas, cuestionando y esperando que responda igual.

La relación de la historia con las fuentes audiovisuales tiene posiciones antagónicas y que han suscitado polémicas al respecto. Rosenstone (1997) nos muestra la posición de R. J. Rack, quien defiende la posibilidad de construir un discurso histórico de modo visual, aludiendo a la capacidad de las películas para mostrar y aproximarnos a la vida real, a la experiencia cotidiana y así recuperar las vivencias del pasado (p. 31).

Mientras que la visión opuesta es la de Ian Jarvie quien sostiene que las imágenes en movimiento son limitadas y con un discurso débil, lo que no permite que plasmen un tema histórico; además afirma que la historia no es una narración descriptiva, sino que se constituye por las controversias que existen entre historiadores, lo que pasó, el por qué y su significado (p. 31).

Rosenstone analiza ambas posiciones y argumenta que la de Rack alude a la ampliación del conocimiento y a la empatía por medio de los filmes. La posición de Jarvie se opone a la utilización del cine en la construcción del discurso histórico, apuntando a que la película avanza muy rápido y no permite la reflexión, además que no es posible incluir todos los elementos del discurso histórico porque no se pueden evaluar fuentes, ni constatar

argumentos. Rosenstone (1997) refuta dos argumentos de Jarvie, el que alude a los filmes como insuficientes en información y la idea de la historia constituida por las controversias entre historiadores. Respecto al primer punto, Rosenstone menciona que una imagen contiene más información que explicación escrita de una escena, por lo que lo importante no es la cantidad de información, sino preguntarse de qué modo las imágenes en movimiento pueden aportar conocimiento histórico (p.32).

En cuanto a la idea de la historia compuesta sobre todo por las controversias entre historiadores, Rosenstone está de acuerdo en que los historiadores se encuentran en constante discusión sobre la interpretación del pasado y planteándose nuevos temas a investigar examinando las investigaciones de sus colegas; sin embargo, argumenta que "la problemática de verter la historia en imágenes no gira alrededor de si los historiadores debaten mucho o poco, o si sus obras son resultado de las controversias anteriores" (p. 33), porque si fuera así, implicaría que los estudios históricos escritos tendrían que utilizar estas estrategias para ser considerados válidos históricamente y sabemos que no es así. Por lo tanto, descalificar a los filmes por no tener la rigurosidad de los documentos escritos, no es una razón válida para impedir que sean utilizados para los análisis históricos.

Ahora bien, para hablar de los filmes como fuentes históricas nos remitiremos a Burke (2001) quien se ha especializado en historia cultural de la época moderna. En *Visto Y No Visto* sustenta y ejemplifica cómo las imágenes al igual que los textos escritos pueden ser un documento histórico. Según Burke "las imágenes son testigos mudos y resulta difícil traducir a palabras el testimonio que nos ofrecen" (p. 13), por lo que puede resultar peligroso si los historiadores no se preguntan sobre el objetivo de la obra y solo interpretan o le dan significaciones que ni el propio autor tenía.

El autor, tratando de responder al cuestionamiento de cómo utilizar la imagen como testimonio histórico presenta algunas consideraciones. Una de ellas es que "el arte puede ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social que los textos pasan por alto"(p.28), esto implica que tenga un potencial para la investigación histórica, sin embargo, el inconveniente es que es menos realista de lo que creemos, es decir no es un reflejo social fiel, sino más bien puede distorsionarla y condicionarla. Este "inconveniente" se transforma en beneficio cuando pensamos que justo esa distorsión "constituye un testimonio de ciertos fenómenos que muchos historiadores están deseosos de estudiar: de ciertas mentalidades, de

ciertas ideologías e identidades” (p.28). Por lo tanto, cuando retomamos imágenes como fuente podemos ver elementos que no se dilucidan en otro tipo de testimonios históricos, dotando a dicha fuente de un potencial didáctico enriquecedor.

Ahora bien, como lo que nos atañe en esta investigación son las imágenes en Plá (2011) describe como conocimiento histórico escolar y que implica una forma tradicional de enseñanza de la historia movimiento veamos qué implicaciones tiene retomarlas como fuente histórica. Burke relata que a Johan Huizinga se le solicitó “una asesoría sobre el valor de un proyecto de archivo de documentales cinematográficos” y él se negó “alegando que el cine no realizaba ninguna contribución seria al conocimiento de la historia, pues lo que mostraban sus imágenes o bien carecía de importancia o bien ya se sabía” (p. 143). Para refutar esa afirmación Burke nos habla sobre el uso de varias grabaciones audiovisuales que permitieron demostrar sucesos históricos e incluso ser pruebas en casos como los juicios de Núremberg donde era importante demostrar la culpabilidad de funcionarios nazis en crímenes de lesa humanidad.

Si bien los documentos audiovisuales pueden ser testimonios imprescindibles, no debemos pensarlos libres de interpretaciones y de ambigüedades, porque incluso aunque sea una grabación de un momento histórico habrá intermediaciones, puntos de vista y propósitos, por lo que en la crítica de fuentes es donde debemos cambiar la forma de realizar el análisis, tomando en cuenta las características del medio y el lenguaje audiovisual. Y entonces será “necesario averiguar si una determinada película, o una escena de una determinada película ha sido rodada en directo, o si ha sido fabricada en el estudio utilizando actores o maquetas (de edificios en llamas, por ejemplo)” (p. 144), ya que esas mediaciones dan cuenta del contexto y por lo tanto valdrá como elemento de análisis. En esta misma línea, otro elemento a incorporar es el montaje y una superposición de escenas, paisajes, etc., así mismo considerar “el objetivo, la iluminación y el encuadre” (p.144) que son decisiones del director construyendo un filme. Otro componente a tomar en cuenta es la presión externa, como puede ser la censura o presiones económicas referidas a lo recaudado en taquillas.

Esta construcción y elaboración de material puede ser comparada con lo que hace un periodista o historiador al enfrentarse a la selección de material para la creación de un documento escrito. Por lo tanto, se observará al director y todo su equipo como un intérprete de la historia, con un punto de vista perteneciente a un espacio y época determinada. Y aquí

entonces se introduce una idea fundamental “una historia filmada, lo mismo que una historia pintada o escrita, constituye un acto de interpretación” (p. 147), lo cual tiene que ser puntualizado y explicitado. Los actos de interpretación no solo están presentes en los documentos audiovisuales, sino en las creaciones e historias de la humanidad. La interpretación de la historia a partir de imágenes en movimiento implica que se cuestione al filme con todo lo que es, incluso si es una interpretación, porque el saber los elementos que lo condicionan e interpretan serán los que nos darán luz sobre la historia.

Burke menciona que los filmes pueden “hacer que el pasado parezca estar presente y de evocar el espíritu de tiempos pretéritos a través de espacios y superficies” (p.148), pero también ser imprecisos como sucede con la novela histórica, por lo que el asunto sería observar de qué manera se le puede sacar provecho a esa aparente debilidad. Por ejemplo, se ha visto que las películas que se realizan en un pasado reciente pueden ser -desde el punto de vista histórico- más cabales, mientras que las películas que tocan temas históricos alejados de la época o anterior al siglo XVIII pueden ser confusas al evocar épocas pasadas. Aquí la cuestión sería ubicar desde el primer momento el tema y la época en que se realizó para que a partir de esas determinantes podamos analizarla. De este modo al acercarnos a la película se observa que pueden existir anacronismos en la vestimenta, escenarios, lenguaje e ideas, quizás “algunos de esos anacronismos sean necesarios para hacer que el pasado resulte inmediatamente inteligible al presente” (p. 149), incluso algunos anacronismos podrían ser intencionados, “como una forma de señalar las analogías entre los hechos del pasado y otros más recientes” (p.149).

De este modo cada filme puede darnos una visión de la realidad de la época en la que se concibe, de su presente y de cómo quiere proyectar un acontecimiento. Burke señala que cada una de las películas “ilustran la importancia del punto de vista en el relato visual” (p. 156). El punto de vista implica la diversidad de perspectivas sobre el hecho y en eso radica el porqué las películas pueden ser retomadas para el análisis histórico, esos puntos de vista, visiones o perspectivas pueden resultar enriquecedoras y brindarnos información histórica relevante que las escritas no necesariamente tienen.

Otro punto a considerar cuando nos acercamos a las películas desde la historia es la crítica sobre la misma, lo cual implicaría recurrir a lo escrito para observar las observaciones de otros, las críticas, la percepción del público para así reconocer el sentido de la película en

el contexto de realización.

Hasta aquí hemos visto algunos elementos para analizar las imágenes en movimiento como testimonio histórico, lo que se intenta es que más que juzgar de fiables o no fiables, lo significativo es observar “los grados o modos de fiabilidad” (p.173). Por lo tanto, en esta concepción lo que se hace es rechazar la simple oposición de por un lado la imagen como reflejo de la realidad y por otro de la interpretación como un mero sistema de signos. Esto implica observar a la imagen en movimiento como una construcción polisémica, que configura “un testimonio del ordenamiento social del pasado y sobre todo de las formas de pensar y de ver las cosas en tiempos pretéritos” (Burke, p.174).

Burke señala algunas consideraciones, que a continuación se enumeran, que el historiador no debe desestimar respecto de las imágenes fijas y en movimiento:

1. Existen dos tendencias que parecen oponerse en los creadores de imágenes: por un lado, la que tiende a idealizar y por otra la que satiriza el mundo (p.177).
2. Las imágenes como testimonio deben ser situadas en una serie de contextos (económicos, políticos, culturales, artísticos), así como contextualizar y explicar las motivaciones e intereses del creador.
3. Es más fiable el testimonio que brindan una serie de imágenes que una imagen individual que conforman la experiencia de la humanidad en un periodo determinado.
4. Todos los documentos históricos de la índole que sea deben analizarse entre líneas, observando ausencias y pequeños detalles que servirán como pistas para obtener información histórica relevante.

1.3. El cine y sus elementos cinematográficos

Para Martin Marcel (2008) el cine "se ha convertido en medio de comunicación, de información y de propaganda, lo cual, por supuesto, no es contradictorio con su cualidad de arte." (p. 25). Monterde (1985), por su parte se plantea la pregunta ¿qué es el cine? y propone tres respuestas globales: un medio de comunicación, un sistema lingüístico y un sistema industrial, respecto al sistema lingüístico es al que nos enfocaremos aquí.

De aquí se deriva que como medio de comunicación tiene un lenguaje propio y singular, en tanto que es capaz de expresar, comunicar y denotar a través de un sistema de

signos y a diferencia de la lengua, el lenguaje cinematográfico es poco sistemático, es decir que las diversas unidades significativas no tienen significado estable y universal.

Además, se distingue el cine de los otros medios culturales de expresión por "la fuerza excepcional que posee el hecho de que su lenguaje funciona a partir de la reproducción fotográfica de la realidad." (p. 27). Martin (2008), admite que esa afirmación de *reproducción de la realidad* puede hacer pensar que "cualquier representación (significante) coincide de manera exacta y unívoca con la información conceptual que vehicula (significado)." (p. 27). Esta afirmación, implicaría que el cine es un reflejo fiel de la realidad, y que por tanto esto es lo que representa, sin embargo, perdería de vista que el filme está mediatizado y en realidad es la construcción de un discurso, por lo que aparece en pantalla no es totalmente neutro, sino que es signo de algo más, es decir de una postura, una ideología y claro de un discurso que por lo tanto implica una posición ante la realidad.

La relación ambigua entre la realidad objetiva y su imagen filmica es una importante característica de la expresión cinematográfica y según Martin "determina en gran parte la relación entre el espectador con la película, relación que va desde la creencia ingenua en la realidad de lo real representado, hasta la percepción intuitiva o intelectual de los signos implícitos como elementos de un *lenguaje*."¹⁴ (p.28). Esta relación del espectador con el filme es fundamental tenerla en cuenta en la enseñanza, ya que regularmente el alumno asume la película como un reflejo de la realidad, sin comprender su complejidad y las mediaciones por las que pasa como todo documento histórico pues no se le ha enseñado; la cuestión sería que pueda comprender los signos propios del filme y utilizarlos para el análisis de este.

Así mismo, es importante recalcar la originalidad del lenguaje cinematográfico, en tanto que es posible que se quiera comparar el lenguaje filmico y el verbal, sin embargo, estos paralelismos limitarían al primero, además de que la originalidad del lenguaje cinematográfico según Martin (2008) reside en:

su omnipotencia figurativa y evocadora, de su capacidad única e infinita para mostrar lo visible, para visualizar el pensamiento al mismo tiempo que la vivencia, para lograr la compenetración del sueño y lo real, del vuelo imaginativo y de la comprobación documental, para resucitar el pasado y actualizar el futuro (p. 29).

¹⁴ Las cursivas son del autor

Para Monterde (1985) los filmes cinematográficos se manifiestan por medio del despliegue de recursos lingüísticos; este desarrollo lingüístico está condicionado por componentes lumínico-visuales y sonoro- auditivos, "integrando no sólo una pluralidad de sentidos perceptivos (vista y oído) sino también una pluralidad de lenguajes asociados a cada uno de ellos (imagen, sonido fonético, sonido musical, ruidos y diversidad de grafitos u otras señales inscritas en la imagen)" (p. 12), donde se ponen además en juego otros sistemas de tipo cultural (representaciones, identificación, simbolismo, estructuras narrativas, etc.).

A partir de esta relación de sistemas, Monterde indica que "...se deduce que la configuración de los mensajes cinematográficos adquiere la forma de un complejo sistema lingüístico capaz de generar sentido por la interrelación, que no simple suma, de significaciones desarrolladas tanto diacrónica como sincrónicamente, es decir, longitudinal o transversalmente" (p. 12). Este complejo sistema lingüístico se compone de diversos elementos, algunos parten de las formas de expresión como la fotografía, la pintura, la música, el teatro, etc.

Así mismo, es importante mencionar que el cine como arte, surge según dice Martin (2008) en el momento en que los realizadores se desplazan con la cámara, durante una misma escena. Antes de esto la cámara se quedaba inmóvil y los personajes entraban o salían del cuadro, asemejando a la estructura del teatro. Martin (2008) menciona que "el mérito de haber liberado a la cámara de su estatismo, a partir de 1900, variando el punto de vista en una misma escena de un plano a otro corresponde a un inglés, G. A. Smith" (p. 44). Y es que este inglés superó a Edison con su óptica de teatro de marionetas, a Lumière con su visión de fotógrafo aficionado e incluso a Meliès con su visión de profesor de orquesta.

El movimiento de la cámara se asemejaba al ojo humano, lo que incluso permite que la cámara ya no sea un ente pasivo, sino que se convierte en parte activa y subjetiva; permitiendo al espectador sentirse más involucrado en el filme. Josefina Martínez (1996) indica que desde que "se inventó el *travelling* y el tamaño del plano, la cámara se empezó a mover como el ojo humano, de lo general a lo particular, y pasó a ser un personaje más de cada película, con su propio punto de vista" (p. 46).

Ya que hablamos del movimiento de la cámara es necesario saber que existen factores que crean y condicionan la expresividad y que a decir de Martin (2008) van del estatismo al

dinamismo y son: "los encuadres, los distintos tipos de planos, los ángulos de toma y los movimientos de la cámara" (p. 49). A continuación, describiremos cada uno de estos elementos cinematográficos.

1.3.1. Los Encuadres

El encuadre constituye "la composición del contenido de la imagen, es decir el modo como el realizador desglosa y, llegando el caso organiza, el fragmento de realidad que presenta al objetivo y que se volverá a ver idéntico en la pantalla." (p. 49). Como mencionábamos líneas anteriores, cuando la cámara estaba fija, el encuadre lo que representaba era el límite, el marco de lo teatral; sin embargo, conforme la cámara fue adoptando movimiento se advirtieron varias acciones que podían realizar, como dejar algunos elementos de la acción fuera del cuadro, a esto se le llamó elipsis. Así mismo cuando en pantalla se nos muestra un detalle significativo o simbólico que represente algo sin decirlo necesariamente como cuando se muestran unos labios, o unas botas militares representando la opresión.

Otra forma es la de crear de forma arbitraria encuadres, de allí los símbolos o un encuadre inclinado que modifique la vista del espectador. La otra forma es jugar con lo que se llama la profundidad de campo también conocido como la tercera dimensión del espacio.

Estos son algunos ejemplos de cómo el encuadre permite darnos una interpretación de la realidad, a decir de Martín (2008) la importancia del encuadre es que "es el más inmediato y necesario medio que emplea la cámara para la captación de lo real." (p. 50)¹⁵.

1.3.1.1 Tipos de plano

El plano y su tamaño dependen de la distancia entre el sujeto y el objetivo (lente de la cámara). De este modo la elección de cada plano se ve subordinada por los objetos que se quieran mostrar y por el contenido dramático que se quiera transmitir. Existen muchos tipos de planos, aquí mencionaremos los más importantes: el plano general y el primer plano.

El plano general "en que se ve un personaje puede dar la idea de soledad, minimizar al personaje, suponer un carácter lírico o poético" (Martínez, ,1996, p. 46). Así mismo el

¹⁵ De slide share Sitio web: <https://es.slideshare.net/apeimbert/el-encuadre-cinematografico> Para observar algunos ejemplos consultar: Peimbert, A. (2012). *El encuadre cinematográfico*. 03,25,2020

plano general puede brindarnos contexto de la escena y del sitio donde se encuentra el personaje. El primer plano por su parte es más íntimo, permite que observemos a los personajes de manera más cercana y en momentos dramáticos, como cuando se acerca el rostro de una mujer llorando. Para Martín (2008) el primer plano invade el campo de la conciencia y remite al modo obsesivo de pensar. Así mismo cuando el primer plano se trata de un objeto "expresa el punto de vista de un personaje y materializa el vigor con el cual un sentimiento o una idea se impone a su espíritu." (p. 55). Los tipos de plano tienen pertinencia en el contexto didáctico porque es una forma en la que se intenta poner énfasis en alguna emoción o gesto cuando es de primer plano a una persona.

Figura 1

Ejemplo de Plano general en filme María Candelaria.



Nota. En este plano se observa el espacio en el que se desarrollará la historia de la película, ayuda a contextualizar.

Adaptado de María Candelaria (fotograma), Fernández E. , 1943,

<https://www.tomatazos.com/articulos/83060/Las-mejores-escenas-del-cine-mexicano>

Figura 2

Ejemplo de Primer plano en fotograma de Los olvidados.



Nota. El plano muestra el rostro de uno de los personajes, enfocándose en la gesticulación como elemento dramático. Adaptado de *Los olvidados* (fotograma), Buñuel L., 1950, https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/mas-voces/todo-es-carnaval_1410788.html

1.3.3 Los ángulos de toma.

Los ángulos de toma "pueden adquirir un significado psicológico peculiar" (Martin, 2008, p. 56). Los principales y significativos ángulos de toma son: el contrapicado que es una toma que va de abajo hacia arriba impregnando de una sensación de superioridad del individuo. La toma opuesta se llama en picada y va de arriba hacia abajo, por lo que la cámara muestra al individuo empequeñecido, denotando vulnerabilidad. Estos tipos de ángulos de toma son de suma importancia cuando analizamos un filme o documento audiovisual, dado que implica una decisión del director el mostrar a un personaje u objeto de forma superior o denotando inferioridad lo que regularmente puede implicar una decisión influida por la ideología o el poder. Este aspecto debe señalarse a los alumnos para entender la visión que el director o guionista quieren mostrarnos sobre algún personaje.

El otro tipo de ángulo de toma es el de plano inclinado, que tiene varios sentidos como puede ser el de esfuerzo, un sujeto subiendo una colina, aunque en realidad este en plano horizontal. Además, este tipo de ángulos de toma pueden expresar intranquilidad, ansiedad o incluso como menciona Martin (2008)" puede tender a materializar ante los ojos de los espectadores una impresión que siente un personaje: (...) un trastorno, un desequilibrio moral." (p. 58).

Figura 3

Ejemplo de ángulo contrapicado en fotograma de Ciudadano Kane



Nota. Adaptada de Ciudadano Kane (fotograma) Welles, O., 1941,

<https://culturafotografica.es/fotograma-fotografia-cine/>

Figura 4

Ejemplo de ángulo en picada en fotograma de El resplandor



Nota. Adaptada de El resplandor, Kubrick, S, 1980,
https://www.solosequenosenada.com/misc/tipos-de-planos-cine/202_plano_picado.php

1.3.4 Los movimientos de la cámara.

Martin (2008) refiere que existen diversas funciones de la cámara que se expresan en el ámbito cinematográfico y son las que enumeraremos a continuación:

1. El acompañamiento a un personaje o a un objeto en movimiento
2. La creación de movimiento de un objeto
3. La descripción de un espacio determinado
4. La relación espacial entre dos elementos
5. Enfatizar de modo dramático a un personaje u objeto
6. Expresar la visión subjetiva de un personaje en movimiento

7. Expresar la tensión mental de un personaje

Las primeras tres funciones son de tipo descriptivo, pero las siguientes cuatro tienen una función que impregna dramatismo al desarrollo de las acciones. Estas funciones se logran a través de los tres principales movimientos que hace la cámara: *travelling*, panorámica y trayectoria.

El primero llamado *travelling*, implica un desplazamiento de la cámara para mantener constante el eje óptico y la trayectoria del movimiento, se utilizan rieles como los del tren para poder desplazarse. Existen *travelling* verticales, horizontales, hacia adelante, hacia atrás y laterales. Martin (2008) menciona que el *travelling* hacia atrás tiene varios sentidos: puede indicar que algo concluye; el alejamiento del espacio; el acompañamiento de un personaje que avanza, pero que su rostro permanece visible para impregnarle dramatismo; despreocupación psicológica o la sensación de soledad, de impotencia o muerte.

Mientras tanto el *travelling* hacia adelante expresa, sobre todo, la introducción a un espacio o a una acción; la descripción de un espacio material; el paso a la interioridad de un sueño o de un recuerdo; y la que Martin (2008) considera la más interesante, "la que expresa, objetividad y materializa la tensión mental (sensación, sentimiento, deseo, idea violentos (*sic*) y súbitos) de un personaje." p. (67).

El segundo movimiento es el de la panorámica que consiste en la rotación de la cámara en torno a su eje, ya sea vertical u horizontal sin mover el aparato. Se distinguen tres tipos de panorámicas: descriptiva, expresiva y dramática.

La panorámica descriptiva regularmente explora un espacio al inicio o término de los filmes. Mientras que la panorámica expresiva está destinada a sugerir una sensación o una idea, como cuando alguien está mareado o ebrio. Finalmente, la panorámica dramática tiene como propósito establecer relaciones espaciales entre individuos que miran o entre objetos mirados, por lo que "el movimiento introduce una sensación de amenaza, hostilidad, superioridad táctica (ver sin ser visto, por ejemplo) por parte de aquel o aquellos a quienes se dirige la cámara en segundo lugar" (Martin, 2008, p.69).

El tercer movimiento es la trayectoria que es una mezcla entre el *travelling* y la panorámica, regularmente se acompañan de una grúa y suele ser un elemento más descriptivo.

1.3.5. El montaje.

Para Martin (2008) el montaje es el fundamento del lenguaje cinematográfico. "El montaje es la organización de los planos de un filme en ciertas condiciones de orden y duración." (p. 169) Por lo tanto, será el que articule el discurso de la película, el que le dé sentido y expresión.

Martin (2008), distingue entre el montaje narrativo y el montaje expresivo. El primero se distingue por ser más simple, ya que reúne planos según una secuencia lógica o cronológica con miras a relatar una historia. El segundo, el montaje expresivo está "basado en yuxtaposiciones de planos que tiene por objeto producir un efecto directo y preciso, a través del encuentro de dos imágenes, en este caso el montaje se propone expresar por sí mismo un sentimiento o una idea" (p. 169- 170). No existe una división clara entre ambos tipos de montaje, sin embargo, se pueden distinguir porque regularmente el montaje narrativo tiene un ritmo "normal", mientras que el montaje expresivo es muy rápido o lento.

Un montaje se realiza con los planos filmados que se dividen en tomas "que van componiendo las secuencias o unidades de acción, las secuencias van entrelazadas para dar una sensación de continuidad y de ritmo para mantener la atención del espectador" (Martínez, 1996, p. 52). Lo fundamental de los montajes es que no sólo se trata de cortar y pegar tomas o unir secuencias, sino que permite crear un discurso en el que se entrelazan sucesos, objetos y personas, tiempos, ritmos.

En este sentido los planos cinematográficos ayudan a construir el discurso cinematográfico, dotándolo de significados que implican mostrar al espectador una visión sobre la realidad donde los elementos cinematográficos como el encuadre, planos, ángulos y montaje aportan elementos al espectador para esa visión.

Como hemos tratado a lo largo de este capítulo la relación cine e historia es compleja y variopinta, a continuación, se enumeran algunos puntos a destacar:

1. El cine y la historia han estado relacionados desde el nacimiento del cine, resaltando en este apartado las semejanzas que tienen al construir discursos con sentido y significación para sus receptores. Sin embargo, el hecho de que la historia tenga un método propio donde lo escrito tenga cierta preminencia ha dificultado que se acepte en contextos académicos la imagen en movimiento como fuente histórica y que se desarrollen más propuestas para su análisis, aunque claramente esto se ha ido transformando debido a las

diferentes corrientes historiográficas que han utilizado diversidad de tipo de fuentes, entre ellas las visuales y audiovisuales. El hecho de que no se le considere como fuente histórica implica que por un lado se analice solo como una ilustración de un proceso histórico y por otro que se valore solo en torno a su veracidad o falsedad sin considerar su valor como producto cultural de la época en que se realiza y sus observaciones sobre el proceso histórico que retrata.

2. Las películas se constituyen como fuentes históricas dado que más que brindarnos un reflejo fiel de la sociedad de otros tiempos permite obtener información del contexto de la película, de la visión e interpretación del director, en suma, una mirada e interpretación del pasado que finalmente sería una fuente histórica.

3. Para adentrarnos en el análisis de las películas es necesario ubicar tanto el contexto de la cinta como lo que dice a través del lenguaje cinematográfico, por lo tanto, poder reconocer elementos cinematográficos como los encuadres, los planos, los ángulos, el montaje, etc., permitirá analizar la película como una fuente histórica valiosa que tiene algo que comunicar e interpretar.

2. El cine y la enseñanza de la Historia

En este segundo capítulo se abordará la relación entre el cine y la enseñanza de la historia. La forma primordial en que se ha incorporado el cine a la enseñanza de la historia ha sido al utilizarla como ilustración de acontecimientos históricos, lo que supone pensar que representa de modo fiel la realidad pasada. Este uso en la enseñanza de la historia implica que más que cuestionar o analizar los filmes se piense que lo mostrado es lo que realmente sucedió o por el contrario se trate de refutar todo lo que retrata comparándolo con documentos escritos. Frente a este uso de los filmes en el aula es que en este capítulo se explora utilizarlos como fuente histórica y no solo como ilustración.

Así mismo es importante reconocer que las películas forman parte de lo que se ha llamado el *uso público de la historia*, el contexto social en el que los jóvenes se desenvuelven y la forma en la que tienen sus primeras aproximaciones a la historia. Reconocer que los estudiantes tienen preconcepciones de la historia a partir de las películas permite trabajar a partir de esos conocimientos previos y brindarles herramientas para observarlas de forma analítica.

En este capítulo se ahonda en esas herramientas partiendo de conceptos de la didáctica de la historia y se abordan algunas experiencias de enseñanza y cine que describen diversos autores.

2.1 Planteamientos didácticos respecto al cine y la enseñanza de la historia

Como hemos visto no existe consenso respecto a la relación cine e historia, no hay una forma correcta de enseñarla, sino más bien, depende de las intenciones educativas, referentes didácticos y de la noción entre cine e historia.

Díaz (2013) plantea dos alternativas respecto a la forma en la que el cine se puede enlazar con la enseñanza y que depende de la forma en que se concibe la historia, el cómo entendemos la relación cine e historia y el modo en que entendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquí entonces se conjugan las concepciones del profesor en cuanto a la disciplina, el cine y la enseñanza; por lo que si la visión de la historia es positivista sería difícil considerar al cine como fuente y más bien se usaría como ilustración. El cine se utilizará entonces como telón de fondo, como paso intermedio o como punto final. También la metodología puede incluir comparar la película con los textos escritos reconociendo errores y aciertos. Respecto

al proceso de enseñanza-aprendizaje en esta concepción la que se corresponde es la tradicional, por lo que se observa al alumno como un ente pasivo, donde el profesor es el que dicta las clases y el que posee los conocimientos.

En la segunda alternativa Díaz (2013) plantea una visión de la historia distinta a la positivista, ya que, si bien se considera ciencia, ya no es sólo el relato objetivo de la cronología de acontecimientos, sino su interpretación considerando que con lo que trabaja el historiador son testimonios y no con los hechos históricos puros. En esta visión se enlaza la construcción y reconstrucción de la disciplina lo que involucra que la historia no sea una verdad dada, sino construida.

En cuanto a la relación del cine con la historia en esta posición es una perspectiva más amplia y en la que no se pone a contender una sobre otra, sino que se acepta el cine como una visión distinta de los hechos históricos. Díaz (2013) afirma que: “Esta relación suelen establecerla los historiadores de manera recurrente con los documentales, pero también puede establecerse con las películas de ficción, sean o no históricas” (p. 325).

El proceso de enseñanza- aprendizaje en esta alternativa retoma el constructivismo, que implica entre otros aspectos la forma en que se concibe al estudiante como un sujeto que tiene ideas y conocimientos previos, que no es una tabula rasa y donde el profesor sirve como mediador para aprender vinculando los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.

Atendiendo a lo anterior en este enfoque los estudiantes como constructores de conocimiento pueden crear sus propios productos audiovisuales, como documentales, ficción o animación y mostrar una interpretación fundamentada sobre el pasado.

Como vemos estos esquemas o alternativas del uso del cine en la educación y la enseñanza de la historia planteadas por Díaz (2013) exponen que al retomar el cine en la enseñanza de la historia es necesario tener presente que existirá una interrelación entre nuestras concepciones de cine, enseñanza e historia y que incluso la forma en la que se imparte una clase cambiará, a menos que se utilice el cine como en la primera alternativa. Por lo tanto, el cine se utilizará “como una nueva fuente de acercarse a la comprensión del proceso histórico; no como complemento subsidiario” (p. 326).

En este trabajo uno de los principales objetivos es acercar a los alumnos al análisis de las fuentes audiovisuales en la asignatura de historia, atendiendo el pensar históricamente

que se enmarca en una concepción de la enseñanza de la historia de construcción y reconstrucción donde los hechos no se dan por sentados.

Para entender qué incluye el pensar históricamente recurrimos a lo que Sebastián Plá (2005) señala:

La acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular.(...) Asimismo, el pensar históricamente no es un proceso estructurado en el que se requiere de ir estableciendo estadios de desarrollo para avanzar progresivamente hacia una forma de pensamiento profesional, sino que se desarrolla desorganizadamente, determinado por el uso de las estrategias en prácticas específicas (p.16)

Cuando Santisteban Fernández (2010) se refiere al pensar históricamente dice que requiere por lo menos “cuatro tipologías de conceptos relacionadas con las competencias de pensamiento histórico” (p.39).

Estas son:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal. Esta involucra la conciencia sobre el tiempo, relacionando pasado, presente y futuro.
- Las formas de representación de la historia. Esta se manifiesta a través de la narración histórica con explicaciones causales y deliberadas.
- La imaginación/creatividad histórica. Esta contiene la empatía y pensamiento crítico
- El aprendizaje de la interpretación histórica. Implica aprender a interpretar fuentes históricas y como se construye el conocimiento histórico

Derivado de la tipología propuesta por Santisteban (2010) es que en esta investigación se recupera el aprendizaje de la interpretación histórica “que es una competencia que, básicamente, necesita de tres tipos de procesos: a) la lectura y el tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; c) la comprensión del proceso de construcción de la historia” (p. 49). Estos implican el uso de fuentes, su análisis y crítica, ya que permitirá a los estudiantes dar

cuenta de la construcción e interpretación histórica, por lo que resulta fundamental su utilización en la enseñanza de la historia.

La cuestión de la interpretación de la historia a través de las fuentes se relaciona con la habilidad cognitiva llamada relativismo cognitivo, que analiza Díaz Barriga (1998), que implica que se cuestione el conocimiento histórico como una verdad única y absoluta, apelando más bien a la interpretación. Algunos de los estudios que se han hecho sobre el tema (Deanna Kuhn 1989, Perfetti 1994 citados en Díaz Barriga Arceo, 1998) admiten que se precisa de ciertas habilidades interpretativas para realizarlo. Entre ellas se encuentra “la detección de sesgos de parte del autor del texto, el manejo de inconsistencias entre los textos, detección de omisiones en el texto y la resolución de puntos de vista conflictivos” (p. 56).

Estas habilidades son las que Carretero (2009) relaciona con el análisis de procesos cognitivos implicados en la solución de problemas sociales e históricos y que Wineburg 1991 (citado en Carretero 2009) caracterizó como *heurísticos* utilizados por los historiadores en la investigación, estos son: la corroboración, uso de fuentes y contextualización.

El primero coteja aquellos detalles o aspectos que piensa importantes en diferentes fuentes de información, antes de aceptarlos probables. El segundo se refiere a las fuentes y el saber su procedencia e indagar sobre el autor, su ideología e intereses. Y finalmente la contextualización que implica situar al documento en un tiempo y espacio histórico determinado.

Lo anterior coincide con lo que menciona Díaz Barriga (1998), basada en los resultados de los autores respecto a lo que hace el experto en contraste con el novato. El experto “toma en cuenta la fuente u origen de un documento y evalúa su fiabilidad para sopesar su explicación, contrasta los hechos en varios documentos o fuentes y sitúa a los acontecimientos en un contexto más amplio.” (p. 56).

Para los fines de esta investigación resulta necesario que se involucren los heurísticos para el análisis de fuentes históricas, incluyendo las audiovisuales. Aquí es donde el trabajo de investigación se inserta, en la enseñanza del análisis, crítica y contextualización de fuentes audiovisuales.

A decir de Trepát (1995), los heurísticos son los “procedimientos traducidos en secuencias generales de actuación que se deben respetar pero que no se explicitan como

actuar con exactitud y no aseguran la obtención de la tarea propuesta” (p.30), sobre estos procedimientos nos ocuparemos en el apartado siguiente.

2.2 Aproximaciones al uso y proceso de fuentes históricas primarias y secundarias desde la didáctica

En este apartado me aproximo a la noción de procedimiento, técnicas y estrategia cognitiva que utiliza Trepát (1995) para el uso y proceso de fuentes primarias y secundarias. Abordaré también las habilidades que plantea el *Stanford History Education Group* en las lecciones incluidas en su programa *Reading Like a Historian*.

2.2.1 Análisis de las fuentes históricas en la didáctica de la historia

Cristòfol- A Trepát (1995) plantea que para una didáctica de los procedimientos es necesario en primer lugar efectuar una “preparación de los pasos o acciones ordenadas de cada procedimiento” (p.34), lo que implica un ejercicio donde clarifiquemos y establezcamos los pasos que seguimos para efectuar dicho proceso, en este caso histórico.

Esto involucra también que se pueda ordenar la información de lo más abstracto a lo concreto y que se vea reflejado en una actividad de aprendizaje.

La propuesta de Trepát es un esquema de trabajo que se basa en el conocimiento de la práctica didáctica, más que en una taxonomía ortodoxa. Trepát la llama estrategia cognitiva y la define como el “arte de coordinar un conjunto de acciones o sistemas de naturaleza mental con el fin de alcanzar uno o diversos objetivos” (p. 35). Esta estrategia implica definir el procedimiento o procedimientos a desarrollar y a partir de ese desglosar las posibles operaciones a realizar para lograrlo, esas operaciones serán las técnicas que permitirán señalar una serie de acciones sistematizadas para conseguir los objetivos.

Algunas de las técnicas que el autor enlista para el procedimiento que denomina *Uso y proceso de fuentes para obtener información histórica* son:

- Identificación de la naturaleza de una fuente
- Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico mediante la enunciación de preguntas y el registro de respuestas
- Recogida, clasificación y archivo de documentos históricos

-Elaboración de un resumen a partir de preguntas realizadas a una o diversas fuentes.

-Utilización de diversas fuentes contradictorias con relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones (p.169).

Por otro lado, el *Stanford History Education Group* es una agrupación de profesionales de la Universidad de Stanford que ofrece una variedad de opciones de desarrollo profesional para los maestros de Historia y estudios sociales. En sus talleres se incluyen temas como: la utilización de lectura como un historiador aplicado en el currículo, enseñar a los estudiantes a pensar históricamente, el desarrollo de lecciones y evaluaciones basadas en documentos, apoyo a los estudiantes para desarrollar argumentos basados en evidencia

Este grupo busca mejorar la educación realizando investigaciones enfocándose en cómo los jóvenes evalúan el contenido con el que están en contacto en los medios tecnológicos en línea.

A partir de lo que denominan *Reading Like a Historian* plantean desarrollar la investigación histórica en los estudiantes. Ahí se encuentran una serie de lecciones, que incluyen documentos primarios, diseñadas para fomentar las habilidades de lectura como historiador.

Este programa instruye a los profesores y a los estudiantes en cómo investigar interrogantes históricas mediante el uso de estrategias de lectura del historiador como la búsqueda, contextualización, corroboración y lectura atenta. A partir de estas actividades, los estudiantes evalúan la confiabilidad de múltiples perspectivas sobre temas históricos y aprenden a hacer afirmaciones históricas respaldadas por evidencia documental.

A partir de lo propuesto por Trepatt y las lecciones de *Reading Like a Historian* es que se propone construir la propuesta metodológica para el análisis de fuentes históricas escritas y audiovisuales en esta investigación.

Se propone el siguiente esquema que puede servir como guía para la estrategia metodológica

Cuadro 2

Descripción de la estrategia metodológica

HABILIDAD: Lectura y análisis de documentos o evidencias históricas PROCEDIMIENTO: USAR Y PROCESAR FUENTES PRIMARIAS PARA LA OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN HISTÓRICA		
TÉCNICAS	ACCIONES	ACTIVIDAD
Identificación de la naturaleza de una fuente	<ol style="list-style-type: none">1. Identificación de la fuente: primaria o secundaria2. Argumentación escrita sobre la clasificación anterior3. Identificación de la tipología de la fuente4. Argumentaciones escritas sobre la clasificación por tipología5. Planteamiento de preguntas sobre la fuente	Las fuentes históricas. Característica y uso.
Utilización de documentos históricos primarios para informarse sobre un determinado aspecto histórico mediante la formulación de preguntas y el registro de respuestas	<ol style="list-style-type: none">1. Identificación de la naturaleza del texto2. Indagación sobre el autor del texto (contexto histórico en el que escribe)3. Lectura atenta de la fuente4. Formulación de preguntas5. Registro de respuestas	Precursores de la Revolución
Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones	<ol style="list-style-type: none">1. Identificación de la naturaleza de los textos2. Determinación del contexto de los autores3. Lectura atenta. Obtención de la tesis central del documento A, B, C, etc.4. Comparación de las tesis centrales de los documentos5. Obtención de semejanzas y diferencias	Conciliación de versiones conflictivas Corroboración de fuentes.

Nota. Elaboración propia a partir de Trepát (1995)

Ahora bien, respecto a las fuentes históricas, Trepát (1995) las define como "todos los restos o testimonios dejados por las personas en el pasado, sean éstos individuales o colectivos y sean de la naturaleza que sean, en la medida que nos permitan la reconstrucción histórica." (p. 163). Esta definición de las fuentes es amplia y como leemos no se limita a lo escrito, ni a lo individual, lo que da cuenta de una concepción de fuente más ligada a la escuela de los Annales.

Trepát (1995) resalta que el ejercicio que hacen los historiadores con las fuentes no es el comentario de textos, como si se tratara de literatura "sino que se utilizan para verificar hipótesis, para responderse preguntas, para demostrar asertos, para obtener información del

pasado, etc."(p. 164). Esta utilización de las fuentes históricas es la que pretendo recalcar, dado que no implica tomar a la fuente como mera ilustración, sino hacerle preguntas y construir a partir de ellas conocimiento histórico.

Ahora bien, la clasificación más conocida, difundida y aceptada que se hace de las fuentes históricas es en dos: primarias y secundarias. Para Hernández (2011) las fuentes primarias en la historia son “los diferentes tipos de documentos (textos, iconografía, filmes, objetos, edificios, paisajes...) generados coetáneamente a un hecho o momento histórico sobre el cual nos dan información.” (p. 175).

Trepat (1995) define a las fuentes primarias como "aquel testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que se refiere." (p.164). Añade, que las fuentes primarias a su vez se pueden dividir en fuentes de primer y segundo tipo. La fuente de primer tipo está constituida por la fuente directa, ya sea un artefacto o un relato de un testigo de los hechos.; la de segundo tipo se refiere al relato de los hechos por parte de un actor de la época, que no los haya vivido de forma directa.

Mientras tanto, las fuentes secundarias para Trepat (1995) constituyen un testimonio de segunda mano, que no fueron creados en el momento de los hechos. Para Hernández C. Xavier (2011) serán los “diferentes tipos de documentos (texto, iconografía, películas, objetos...) generados con posterioridad a un hecho o momento histórico sobre el cual nos da información.” (p. 175).

Cuadro 3.

Clasificación de la tipología de las fuentes en (Trepal, 1995, pág. 166)

<p>MATERIALES Y/O ARQUEOLÓGICAS</p> <p>Utensilios (de la vida diaria), Mobiliario, Vestidos, Ornamentos (personales o colectivos), Armas (ofensivas y defensivas), Símbolos guerreros (estandartes...), Instrumentos laborales (herramientas...), Construcciones (templos, casas, tumbas...), Esculturas, Monedas, Restos (de personas o animales), Ruinas, Exvotos, Nombres de lugar (toponimia), Otras.</p>
<p>ESCRITAS</p> <p>Autobiografías, Biografías, Crónicas, Censos, Documentos jurídicos (constituciones, códigos, sentencias, leyes, decretos...), Testamentos, Discursos escritos, Cartas, Diarios privados, Libros de cuentas, Libros de Historia, Novelas, Poemas, Leyendas y mitos, Prensa, Estadísticas, Mapas, Gráficas, Inventarios, Registros parroquiales, Otras.</p>
<p>VISUALES</p> <p>Pinturas, Chistes dibujados (sátiras, etc.), Fotografías, Grabados, Filmes, Videos, Programas de televisión, Otras.</p>
<p>ORALES</p> <p>Entrevistas a personas, Grabaciones en gramófono u otro soporte, Leyendas contadas o recopiladas de viva voz, Programas de radio, Casetes, Otras.</p>

Cuadro 4

Identificación de fuentes históricas primarias y secundarias

Fuentes primarias	Fuentes secundarias
Testimonio del pasado caracterizado por ser de primera mano, contemporáneo de los hechos a los que se refiere	Testimonio de segunda mano. Los relatos escritos de cualquier libro de texto sobre aspectos históricos
Primer tipo Se refiere a un artefacto de la época estudiada, el relato de un testimonio directo de los hechos	
Segundo tipo Relato contemporáneo de los hechos cuyo autor o autora no los ha vivido directamente, sino que, a su vez, los ha reconstruido a partir de otros testimonios.	

Nota. Elaboración propia a partir de Trepát (1995)

Ambos autores proponen análisis de las fuentes escritas, Hernández (2011) plantea un modelo a partir del método científico: se parte de un problema, se formulan hipótesis, se recopila información, esta se organiza, ordena y algunas veces se traduce de manera gráfica. El autor plantea aspectos a considerar para analizar fuentes: analizar las distintas percepciones sobre el hecho, definir los personajes que actuaron en ese proceso, establecer razones para entender si la fuente distorsiona o no la realidad, analizar valoraciones, saber quién es el que opina y elucidar qué razones o intereses se pueden tener para dar tal o cual información.

La propuesta de Trepát (1995) se enmarca en una estrategia cognitiva que inicia con determinar el procedimiento que se quiere enseñar, para después identificar las técnicas y acciones necesarias para lograr el objetivo. De modo general, para el procedimiento histórico de uso y proceso de fuentes para obtener información histórica se inicia con la identificación y clasificación de fuentes históricas (primarias o secundarias). Posteriormente se procede a la formulación de preguntas y respuestas, las cuales deben generar aún más preguntas y reformular las otras. En seguida se conduce a determinar el grado de fiabilidad de dicha fuente y finalmente se procede a escribir un texto o esquema de resumen de lo investigado (p. 165).

Ambos análisis de fuentes históricas escritas apelan a hacerle preguntas a las fuentes, así como a los autores y a dudar sobre la fiabilidad de dichas fuentes.

2.2.2 Análisis de fuentes audiovisuales

Ya que observamos el análisis de fuentes escritas, procederemos a vislumbrar el de fuentes audiovisuales que es el caso que nos ocupa en esta investigación.

Para Hernández (2011) las fuentes audiovisuales están compuestas por las iconográficas y las fuentes escritas, retomando un poco de ambas. El autor plantea que la peculiaridad de las fuentes audiovisuales radica "en que iconografía y discurso se presentan articulados en un todo y en que, además, la iconografía no es estática sino cinética." (p. 160).

La fuente audiovisual, por lo tanto, constituirá un documento donde interactúa lo visual y sonoro, este tipo de fuente puede ser también primaria o secundaria, dependiendo su proximidad al hecho histórico. Dado que la creación del cinematógrafo data de finales del siglo XIX, regularmente se considera que las fuentes audiovisuales nacen en el siglo XX.

Hernández (2011) propone un modo de trabajar con las fuentes audiovisuales en el contexto de la enseñanza de la historia. Su propuesta es el análisis de un documental sobre la Primera Guerra Mundial. Se plantea la diferenciación de bandos plasmada en las imágenes y la obtención de datos como el tipo de armamento y las tácticas militares que se usaban. Posteriormente se valora el enfoque global del filme y se realiza una ficha técnica y comentario.

La propuesta de Hernández tiene algunas limitantes, entre ellas encontramos el hecho de que utilice un documental y lo considere fuente primaria, ya que nos remite a la discusión

sobre darle más valor a un video documental que a una película de ficción o película histórica, por su pretendida objetividad. Esto limitaría la concepción de los filmes como documentos históricos portadores de discursos. Además, el hecho de que no se traten aspectos del contexto en que se produce, ni se cuestione quién lo elaboró, hace que el análisis sea limitado.

Trepát (1995) no tiene una propuesta concreta para el análisis de fuentes audiovisuales, lo más cercano es proponer una técnica para la obtención de información de una fuente iconográfica. Si bien se podría retomar la cuestión de que un filme es más complejo, porque no sólo se trata de imágenes, sino de imágenes en movimiento combinada con sonidos, acompañadas de un determinado discurso.

Las propuestas didácticas planteadas por Hernández (2011) y Trepát (1995) se retomaron para el análisis de fuentes audiovisuales no fueron consistentes para este trabajo de investigación por lo que se hizo el análisis audiovisual a partir de los elementos planteados por Breu (2012) y Martínez (1996).

Los elementos que se retomaron fueron los siguientes:

- Ficha técnica del filme
- Planteamiento del contexto histórico del documento audiovisual
- Cuestionamientos sobre lenguaje audiovisual

2.3 La utilización de fuentes audiovisuales en la enseñanza de la historia

Iniciaremos este apartado hablando sobre el papel de los medios audiovisuales en la enseñanza en general y específicamente en la historia.

Ambròs A. (2011) escribe sobre la educación en medios incluyendo los audiovisuales, en donde plantea ideas clave del porqué la importancia de este tipo de enseñanza. En primera instancia resulta fundamental aclarar que los términos que se utilizan para hablar de la educación en medios son variados, a decir de los autores las expresiones más comunes son “<<educación mediática>>, <<educación en medios>>, <<educación en comunicación>>, <<alfabetización en medios>>, <<alfabetización audiovisual>> o <<educación>>” (p. 53), cada uno de estos términos corresponden a circunstancias o lugares particulares y son adaptados por los investigadores o instituciones que los

promueven. De acuerdo con Ambròs A (2011) en América Latina se ha elegido el término “educación para los medios”, mientras que en España se ha preferido “educación en medios”.

Según Ambròs A. (2011) la definición de educación en comunicación audiovisual o en medios, basada en una comisión europea¹⁶ es:

la habilidad de acceder, comprender y analizar y evaluar críticamente los diferentes aspectos y contenidos de los medios de comunicación, y comunicarse en una variedad de contextos. Se refiere a todos los medios de comunicación, junto con la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, internet y el resto de las tecnologías digitales que están creciendo (p.54-55).

Esta definición involucra habilidades que van más allá del contexto escolar y lo que intentan es que los alumnos puedan enfrentarse a los medios de comunicación, a las redes sociales y contenidos audiovisuales de su cotidianidad con una mirada crítica, para entender su realidad, dudar de las llamadas *fake news*, tener un ojo crítico ante la publicidad, etc.

En este trabajo si bien nos gustaría abarcar los medios de comunicación en su conjunto, nos limitaremos al análisis de los filmes, considerándolos como fuentes audiovisuales históricas y como elementos de la cultura.

Pensando en los filmes como fuentes históricas surgen algunas preguntas: ¿Cómo sería posible hacer uso en nuestras aulas de los filmes cinematográficos?, ¿qué implica analizar una película en clase de historia?, ¿se puede utilizar un guion generalizado para el análisis de las películas?, ¿qué información histórica se obtiene de los filmes?

Estos cuestionamientos dan pie a iniciar la discusión sobre la utilización del cine en las aulas, observando cómo se ha abordado el tema por diversos autores, así como sus experiencias o propuestas de utilización.

La introducción de los filmes cinematográficos o de documentos audiovisuales en las aulas no es generalizado, a decir de Díaz (2013) las razones de que no se introdujeran los medios audiovisuales en la escuela son por lo menos tres:

¹⁶ Fruto del consenso de instituciones, profesionales y profesores de la educación y medios

I) Los problemas técnicos que implica la manipulación de material cinematográfico;

II) La formación del profesorado, en la que falta formación en el uso de las TIC, así como el desconocimiento del lenguaje audiovisual no permiten que el profesor pueda acercarse con facilidad a los filmes cinematográficos o algún otro documento audiovisual. Y aquí es cuando según menciona Díaz “Los profesores de Historia recurren a varias estratagemas con la intención de domesticar el cine¹⁷, adaptándolo a las categorías que dominan” (p.318)

III) Que el cine no coincide con los libros, así lo enuncia Díaz, haciendo alusión a la cuestión que se mencionaba en el capítulo anterior respecto al cierto recelo con el que se observan los filmes históricos por parte de los profesores de historia, que a decir del autor son prejuicios adquiridos por los historiadores que “creen que las películas falsean la historia, en el mejor de los casos, no se documentan bien a la hora de plantear temas históricos” (p. 319).

Si bien estas pueden ser algunas de las razones para que no se haya hecho uso generalizado de los filmes en las aulas, lo cierto es que ya existen experiencias sobre su utilización en la clase de historia. En este sentido primero trazaremos algunos ejes a tomar en cuenta para su utilización y posteriormente veremos algunos métodos que se han puesto en práctica o se plantean como propuestas.

Es necesario mencionar que el cine o los documentos audiovisuales en el aula deben plantearse de acuerdo con la asignatura que se imparte y nivel educativo, además interviene la concepción que se tiene del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es por eso por lo que no será lo mismo hacer uso de los filmes en las ciencias exactas, que en las ciencias sociales o en las artes, ya que cada asignatura tiene sus especificidades y propósitos, asimismo reconocer que son diferentes las propuestas didácticas de acuerdo con las edades de los alumnos.

Otro aspecto para tomar en cuenta en la utilización de los filmes es la necesidad de que los alumnos puedan ser receptores activos de los mensajes del filme, por lo que requieren comprender de forma mínima el espacio y tiempo en que se recrean las acciones de la

¹⁷ Nos referimos al hecho de dominar el cine de tal forma que se adapte al contexto escolar, pero solo con los elementos que ya se conocen, sin innovar o adoptar nuevos conocimientos.

película. A decir de Breu (2012) “Hay que tener siempre en cuenta los tres contextos en que se desarrolla una película: el propio del argumento, la época a la que se refiere el filme; el de la producción, el momento en que se hizo, y el momento en que se ve” (p. 73).

Esta diferenciación respecto a los contextos en que se desarrolla el filme permite ir desmenuzando, contextualizando e investigando cada uno de ellos, permitiendo hacer el análisis. Por ejemplo, una película sobre la Revolución mexicana llamada *La sombra del caudillo* acontece en los años veinte y está basada en el libro de Martín Luis Guzmán, de 1929. En esta película se hace una crítica al caudillismo representado en la figura de Plutarco Elías Calles y Álvaro Obregón. La película se realizó en 1960 y fue dirigida por Julio Bracho, con el apoyo del presidente Adolfo López Mateos. Fue estrenada el 17 de junio de 1960; sin embargo, a las pocas semanas de estreno fue censurada por la Secretaría de Defensa Nacional argumentando que se mostraba una visión falsa de México, su historia y del ejército, así que se mantuvo censurada por 30 años.

Otro ejemplo es el caso del filme *Vámonos con Pancho Villa* que se sitúa en la época de lucha de Pancho Villa durante la Revolución mexicana; se realizó en los años 30 durante el gobierno de Lázaro Cárdenas con apoyo humano, de armas y vestuario de parte del gobierno en turno, sugiriendo al director que se cortara el final, al considerarlo cruel, dado que mostraba a Villa matando a una familia de uno de sus combatientes, aquí la censura operó de forma directa en la cinta.

Como vemos en los ejemplos, a partir de los distintos contextos podemos ir caracterizando y ubicando el filme, dotándolo así de elementos para tomar en cuenta en el análisis. Agregaríamos a los contextos el tema de la censura, ya que esto determinará si se vio la película al poco tiempo de haber sido terminada de filmar o si fue vista mucho tiempo después; atendiendo además a investigar los motivos de la censura que pueden ser reveladores para explicar el impacto del discurso de la película y ámbitos políticos, económicos o culturales del contexto en que se filmó.

La siguiente consideración será respecto a la cuestión del visionado de los filmes en el aula, dado que por el tiempo limitado de la sesión no siempre será posible que las películas puedan ser vistas completas, esta dificultad se puede enmendar como dice Josefina Martínez (1996) “dividiéndola en unidades significativas, secuencias o bloques de secuencias, pero sin perder de vista la totalidad” (p. 74). Esto implica que el profesor vea completa la película y

vaya haciendo anotaciones sobre los aspectos que quiere resaltar atendiendo al lenguaje cinematográfico, el discurso y las escenas históricas significativas para después verla con más detenimiento y anotar los intervalos de tiempo en que aparecen y su posterior edición.

Otra consideración que plantean la mayoría de los autores consultados E. Monterde (1986), J. Martínez (1996), Breu (2012), Díaz (2013) es que el profesor debe tener un acercamiento a los medios audiovisuales, conociendo y aprendiendo las especificidades del medio y el lenguaje audiovisual para poderlo enseñar a sus alumnos. Breu (2012) plantea que es necesario antes del análisis de filmes cinematográficos “poder impartir en clase un corpus de conocimientos sobre el lenguaje y las técnicas audiovisuales (p.69). Monterde apunta que los conocimientos que debe tener un profesor comprenderían tres aspectos: Conocer “las características propias de cada medio audiovisual en función de su aplicación al aula, las virtualidades en relación con la enseñanza de la Historia...y las formas de trabajo con estos materiales” (p.192).

2.4 Propuestas didácticas de distintos autores

Los autores consultados proponen algunas formas de abordar los filmes en el contexto del aula. A continuación, se presentan algunas de esas propuestas didácticas.

2.4.1 Propuesta de Díaz

La propuesta que expone Díaz (2013) está basada en “los trabajos previos de M. Porter (1983), S. Fernández Cuadrado (1987) J. Fernández Sebastián (1989), S. de la Torre (2008), y R. Breu (2012)” (p.328). Se destacan tres fases en el planteamiento de la propuesta:

- a) Labor previa de planificación
- b) Trabajo en el aula
- c) La evaluación

La primera fase involucra la elección de las películas que serán proyectadas en clase. Pueden existir distintos criterios de selección de películas, de acuerdo con los propósitos del profesor, Díaz plantea algunas propuestas, como:

- Estudiar un periodo a través de películas que se hacen en esa época
- Estudiar el cambio histórico a través de la transformación en el modo cinematográfico de tratar un tema determinado
- Estudiar un contenido o suceso histórico desde distintas perspectivas

- Estudiar los temas que el currículo oficial intenta ocultar

Una vez elegidos los filmes es necesario hacer el visionado previo por parte del docente, para después preparar el material complementario, basado en documentación historiográfica y la formulación de un cuestionario que servirá para destacar los elementos más importantes en los que los alumnos deben fijarse para trabajar posteriormente. En esta fase de planeación también es importante incluir la elaboración de ejercicios de asociación de imagen y texto en el que se incluya análisis del lenguaje cinematográfico.

La segunda fase es la del trabajo en el aula que implica el visionado del filme en el salón de clases y la investigación previa guiada por parte del profesor, esta puede ser individual o colectiva.

Finalmente, la última fase que plantea Díaz es la evaluación que tiene una doble perspectiva: la evaluación previa del documento y de la actividad. Díaz (2013) propone algunas de las capacidades o habilidades a evaluar, entre ellas están “Comprender el lenguaje audiovisual, identificar los temas de las películas, realizar de manera adecuada las actividades propuestas, participar de forma activa en los debates, expresar correctamente de forma oral y escrita las tareas propuestas, identificar y utilizar de manera crítica las diferentes fuentes e informaciones sobre un mismo acontecimiento” (p.330).

2.4.2 Propuesta de Breu

Breu (2012) que es uno de los autores que ha investigado sobre el uso del cine en la enseñanza de la historia y en general en los medios audiovisuales, plantea que para el análisis de filmes cinematográficos es necesario “poder impartir en clase un corpus de conocimientos sobre el lenguaje y las técnicas audiovisuales” (p.69). Este aspecto es recurrente cuando hablamos de analizar filmes y lo es, porque cobra significado conocer y reconocer el lenguaje propio de los documentos audiovisuales.

Para Breu (2012) un escenario deseable sería que el pase de la película que hayamos seleccionado “no se haga en frío ni improvisadamente, sino acompañado de conocimientos previos suficientes, tanto del tema tratado como de los medios expresivos que el filme utiliza” (p.70). En este sentido es que se apela a que el docente pueda adquirir esos conocimientos y que los aplique, acompañados de los conocimientos y de la didáctica propia de dicha disciplina o asignatura.

Los criterios que propone Breu para la selección de filmes cinematográficos son:

“Que la película seleccionada sea atractiva a los ojos de los escolares, que tenga un cierto ritmo” (p. 72). Este aspecto parece un poco subjetivo, en tanto que lo atractivo puede ser muy diverso, dependiendo de los conocimientos previos y los gustos por algún género. Otro de los aspectos que destaca el autor es presentar un filme que pueda emitir valores ciudadanos y que contribuya a elaborar reflexiones e interpretaciones históricas de procesos sociales y sucesos mundiales. Así mismo él plantea como criterio de selección considerar que la producción cinematográfica sea de calidad, con variado lenguaje audiovisual y que sea fácil de adquirir.

Las consideraciones anteriores perfilan una vía a considerar para el momento en que el docente se dispone a elegir filmes para su proyección y trabajo en el aula, quizás solo acotaría que, si bien estas recomendaciones son valiosas, cada docente tendrá que trazar sus criterios o parámetros de acuerdo con los objetivos educativos que se plantea.

Tomando en cuenta los aspectos anteriores se procede al visionado previo de los filmes elegidos, donde deberá tomarse nota y apuntar aspectos como: planos y secuencias importantes para la explicación, contexto histórico del tema tratado y del filme en sí.

La fase de documentación consistirá en la recopilación de información sobre algún periodo, la sociedad y acontecimientos expresados en el filme cinematográfico. Este trabajo tiene que ser planificado por el docente, aunque Breu también apela a que los alumnos puedan hacer un trabajo de investigación, para no darles todo ya elaborado.

El guion de trabajo que se propone se basa en la experiencia de un proyecto llamado *Cinescola*. A decir del autor, de acuerdo con el filme, se puede “centrar en el aspecto reconstructivo, casi arqueológico que poseen determinadas películas, o bien en cuestiones ideológicas que puedan aparecer en primer plano o disimuladas” (p. 73).

Los aspectos que se ponderan en la película histórica son la “Localización cronológica y geográfica y el acercamiento a las características sociales, económica, políticas e ideológicas enmarcada por los hechos narrados, así como el momento de producción del filme” (p.73). El esquema que se retoma es el siguiente:

Cuadro 5.

Esquema de análisis filmico

<ul style="list-style-type: none">-Ficha técnica -Sinopsis argumental -Realización de ejercicios y actividades para incidir en la comprensión del filme desde el punto de vista de la ciencia histórica (personajes, acontecimientos, espacio, tiempo, conclusiones) -Si se considera oportuno, se puede utilizar el conjunto de comentarios críticos, información, opiniones del director, etc. para conocer en profundidad el filme -Proponer la lectura de textos divulgativos o periodísticos en tanto que documentos de apoyo, así como las correspondientes actividades que ayuden a contextualizar la película (...) -Propuestas para realizar actividades de observación para conocer aspectos técnicos y artísticos del cine, del lenguaje cinematográfico, a partir de recursos que se hayan utilizado en el filme.
--

Fuente: Breu, 2012, p. 73.

2.4.3 Propuesta de Martínez

Otra propuesta es la de Josefina Martínez (1996), ella señala que existen diversos métodos que se han usado en las aulas para trabajar el cine y hace una distinción; por un lado, los que trabajan sobre la película, en cuanto representación artística y los otros que intentan integrar los documentos audiovisuales a la enseñanza.

Respecto al primer método, la autora refiere que se hace “una propuesta de valorar las películas como obras de arte, analizar sus contenidos, estudiar los filmes desde distintos ángulos” (p. 74) señalando que el autor que mejor ilustra esto es Miquel Porter (1994), así como Javier Sebastián Fernández (1989).

El segundo método para el análisis de una película en una unidad didáctica es la propuesta presentada por A. Campuzano Ruiz (1987) que describe una metodología y adjunta una serie de materiales, donde el plan de trabajo sería el siguiente:

1. Trabajo preparatorio. En esta fase se inicia con la selección de los temas a estudiar, del filme o los filmes, a continuación, se escogen de los materiales de apoyo y se preparan las estrategias de evaluación.

2. Presentación de la actividad. En esta etapa se presenta el filme ante el grupo y la forma de trabajarlo. Se inicia con el visionado que a recomendación del autor es mejor hacerlo en una sala de cine, aunque eso resulta complejo, dado que la actividad se planea para el salón de clases. Posteriormente se inicia con el plan de trabajo, que incluirá la explicación del esquema de análisis y la presentación de los materiales de apoyo. En esta fase el docente trabaja con todo el grupo.

3. Trabajo en pequeños grupos de alumnos

-Análisis del material de apoyo

-Nuevos visionados

-Búsqueda de más documentación

-Examen de toda la documentación

Elaboración de las conclusiones

En este periodo es aconsejable entregar a los equipos un guion de trabajo como orientación para centrar su atención en los puntos concretos. Este podría tener unos temas generales que verían todos, y otros más específicos que analizarían cada uno. Así, es posible abarcar más campo en el estudio que se reflejaría en la puesta en común.

4. Trabajo de toda la clase

Debate general y conclusiones

5. Un grupo de alumnos elaboraría un dossier con todos los materiales y las conclusiones. Este material serviría en años sucesivos. También se podría grabar en vídeo o audio la sesión de debates, para elaborar mejor las conclusiones (Campuzano, p.76-77,1987, citado por Martínez, 1996).

2.4.4 Propuesta de Monterde

Para (Monterde, 1986) resultaría imposible diseñar un modelo de análisis generalizable para cualquier filme, por la complejidad intrínseca de cada uno, pero afirma que “ello no impide que el análisis pueda llegar a distinguir una serie de aspectos desde los cuales interrogar al filme, y que pueden ser operativos para análisis diversos, siempre y cuando se mantenga la flexibilidad en su uso” (p. 219).

La propuesta que propone incluye algunas líneas de análisis teórico que a lo largo de su libro delinearán: lectura histórica del filme, análisis del discurso histórico y ubicación tipológica.

Parte de ese trabajo analítico está fundamentado en la investigación bibliográfica- tanto histórica como cinematográfica- que permite las diversas contextualizaciones de los filmes; pero por otra parte, requiere un trabajo directo con ciertos segmentos (planos, secuencias, etc.) del film reordenándolos en función de nuestro esquema, ilustrando con ellos algunos temas estudiados, etc. (p.219).

El ejemplo que pone el autor es el de la película *La Marsellesa* (1938) donde se pueden hacer dos lecturas históricas, por un lado, la Revolución francesa y por otro, el frente popular de los años treinta. A continuación, se presenta el esquema que utiliza Monterde.

Cuadro 6

Esquema de análisis

LA MARSELLESA

Ficha técnica

Esquema de análisis

A) *Lectura histórica del film*

- I) La Marsellesa en su tiempo
- II) Situación de Jean Renoir
- III) El cine del Frente Popular francés
- IV) La Marsellesa: producción y recepción
- V) *La Marsellesa* como revelación del Frente Popular
- VI) *La Marsellesa* como premonición: el peligro alemán

B) *La Marsellesa* como discurso histórico

- I) *La Marsellesa* y el cine histórico del momento.
- II) La Revolución francesa en el cine (véase una introducción filmográfica)
- III) *La Revolución francesa* en *La Marsellesa*
- IV) Análisis del lugar espectador en relación a *La Marsellesa*
- V) Análisis de personajes /clases sociales
- VI) *La Marsellesa* y la historiografía revolucionaria
- VII) La construcción del referente histórico de la Marsellesa
- VIII) Resumen final sobre el sentido histórico de *La Marsellesa* (aplicar al film los dos cuadros propuestos sobre concepciones de la Historia y escrituras fílmicas)

C) Ubicación tipológica de *La Marsellesa*

- I) Como gran espectáculo
- II) Como film de época
- III) Como film biográfico
- IV) Como ensayo histórico

D) Bibliografías

- I) Sobre la Francia de los años 30 y el Frente Popular
- II) Sobre la Revolución Francesa en general y el periodo comprendido en el film en particular
- III) Sobre Jean Renoir
- IV) Sobre el cine francés de los años 30

Fuente: Monterde, 1986, págs. 220-225

De las propuestas planteadas por los diversos autores la de Díaz y Breu son las que más me interesaron para construir mi propuesta. Estas propuestas retoman la importancia de hacer una selección de material filmico, la enseñanza del lenguaje cinematográfico y la investigación de material histórico para contextualizar el filme.

La selección de material previo implica un ejercicio en el que el profesor se plantea criterios y objetivos para elegir material filmico acorde a sus objetivos, temas y perspectivas. Después los observa y puede proponer una edición de escenas destacando ya sea un elemento de lenguaje cinematográfico, una visión o interpretación sobre un acontecimiento, etc.

Respecto al lenguaje cinematográfico se destaca el hecho de que pueda enseñarse elementos del lenguaje filmico para que las y los estudiantes logren incorporarlo al análisis que implica reconocer que la fuente audiovisual tiene su propio lenguaje y que este puede aportar sentido y significado al análisis.

La investigación de contexto del filme permite una investigación histórica recurriendo a fuentes históricas que pueden abordar temas de la audiencia, contexto del director, crítica, censura y contexto en el que se enmarca el filme.

2.5 Revisión historiográfica de la filmografía de Revolución mexicana

A decir de Álvaro Vázquez Mantecón (2010) “pocos eventos de la historia de la humanidad hayan sido tan atendidos por el cine como la Revolución Mexicana” (p. 17). La Revolución mexicana como acontecimiento emblemático de una nación ha atraído miradas desde el ámbito historiográfico, cultural y cinematográfico.

A continuación, presentaremos un recorrido sobre la filmografía que centra su atención en la Revolución mexicana. El libro *Cine y revolución. La revolución mexicana a través del cine* (2010) es una reconstrucción de una exposición museográfica que abordó el cine y la Revolución mexicana celebrando el centenario de dicho proceso y es en el que basamos este recorrido.

Cuando la Revolución mexicana inició, el cinematógrafo ya estaba presente en la nación y varios cineastas estaban haciendo las llamadas *vistas* que eran grabaciones

cotidianas y actos públicos en los que se grababa, regularmente en una toma fija, dado que se posicionaban en el mismo espacio que los fotógrafos.

El interés en la Revolución mexicana se centró sobre todo en “registrar los efectos de los combates y la fisionomía de los nuevos caudillos” (p. 19), posteriormente intenta registrar la acción en vivo y directo, lo que implica mostrar los combates, los disparos, etc. A partir de este cambio en la forma de mostrar el proceso revolucionario en sus primeros años se habla de que “la Revolución se había convertido en espectáculo gracias al cine” (p. 19). Esto resulta muy importante si pensamos en cómo un producto social y cultural repercute en la visión de un proceso histórico. Así mismo el hecho de que la mayoría de los filmes fueron realizados de manera documental, presenciando el curso de los acontecimientos, posiciona al cine como un documento que intenta mostrar “la realidad” de los hechos. En este momento resulta excepcional la filmación de películas de ficción, aunque sí se hizo una película *El automóvil gris* (1919) la cual relataba un hecho real mezclando lo ficcional, al mostrar las fechorías que una banda de asaltantes que existió en la ciudad de México, con escenas reales del fusilamiento de los miembros de dicho grupo.

Conforme fue avanzando el curso de la Revolución, las producciones cinematográficas relacionadas fueron cambiando, esto es un elemento de suma importancia, dado que permite vislumbrar la relación entre ambos y cómo uno modifica al otro y la forma en que lo representa. En la época de los años 20 las producciones de cine mudo en México no abordaron el tema de la Revolución, más bien se dedicaron a realizar cine ficcional, sobre todo basado en el cine italiano, ya que los mexicanos gustaban de películas melodramáticas italianas.

En 1930 se habla del momento en que hay un mayor florecimiento del cine con temática de la Revolución, de hecho, se menciona que “las grandes obras literarias, pictóricas y por supuesto también fílmicas sobre la Revolución serían hechas entre las décadas de los veinte y los treinta” (p. 21).

Una de las películas de ficción más destacada de esta época es la de Santa (1931), basada en el libro del escritor mexicano Federico Gamboa, este filme permite el fortalecimiento de la industria del cine mexicano y “abriría la posibilidad para filmar historias sobre la Revolución que incursionaran desde la ficción en un terreno que la literatura y la pintura mexicana de aquellos años también exploraban con avidez” (p. 219).

En estos años también es cuando Sergei Eisenstein (1931), cineasta soviético viene a filmar a nuestro país la película *¡Qué viva México!*, filme que quedó inconcluso, pero que constituye un documento de sumo valor cultural¹⁸, dadas las escenas y fotografía captadas sobre nuestro país a través de los ojos de un extranjero fascinado por ciertas costumbres como el día de muertos. Cuando Eisenstein vino a México a filmar fue acompañado por un guía enviado por el Plutarco Elías Calles, que tenía cierto recelo de que mostrara un México donde la Revolución falló.

Uno de los aspectos más interesantes de este filme es la influencia y comunicación que tuvo Eisenstein con otros artistas mexicanos ocupados en debates sobre la importancia de la Revolución, además de que su filme marcaría la forma en la que se abordarían las narraciones de la Revolución en el cine. Podemos verlo en uno de los episodios titulado *Magueyes* que presenta “el relato de la explotación desmedida y los abusos en las haciendas del altiplano explicando las causas de la lucha armada” (p. 21).

Continuando con los filmes realizados en la década de los 30 nos encontramos con la trilogía de la Revolución de Fernando de Fuentes compuesta por *El compadre Mendoza* (1933), *¡Vámonos con Pancho Villa!* (1936) y *Allá en el rancho grande* (1936) de los cuales el segundo se eligió para el análisis en clase. Estas cintas muestran una visión más crítica, sobre todo las dos primeras, a decir de Vázquez comienza a “construirse una gesta heroica que también contiene una visión crítica que esta muy cercana a la distancia que las clases media y alta del país sentían por aquellos años hacia el cardenismo” (p.22-23).

En 1940 se irá modificando la forma en que se aborda el tema de la Revolución en los filmes y que se relaciona con el contexto y la industria cinematográfica mexicana. Un signo que comenzó a prevalecer fueron las historias con parejas arquetípicas, donde predomina la figura del hombre salvador, frente a una mujer abnegada que sigue a su pareja en la adversidad del conflicto armado, el ejemplo más claro es el de María Félix y Pedro Armendáriz en la película *Enamorada* (1946). Las películas en este contexto cambian la forma de representar el conflicto armado, por lo que se dice que “perderá ese sentido meta histórico de triunfo de la traición para transformarse en la lucha desgarrada que da origen a un país de instituciones” (p. 23).

¹⁸ Fue nombrada Patrimonio cultural de la humanidad

En la década siguiente sale a la luz un importante documental llamado *Memorias de un mexicano* (1950), que es la recopilación de lo filmado por Salvador Toscano durante los primeros años de la Revolución y que es sistematizado por su hija Carmen Toscano, mostrando una visión oficial sobre la Revolución mexicana y más vinculado a la identidad mexicana. Sin embargo, en esta época también sucede que la “revolución se transforma en un espectáculo de sí misma. Es el momento en que el sentido de la Revolución comienza a desvanecerse en la política nacional” (p. 24). Las historias plasmadas en la pantalla comienzan a perder de vista los acontecimientos relevantes del proceso revolucionario y se incorporan historias que subyacen.

Es en los años 60 cuando surge una historiografía denominada “revisionista” que intenta hacer un repaso sobre el proceso revolucionario con la intención de romper con la historia de bronce del proceso histórico “iniciada en la academia con la publicación de *Zapata* de John Womack (1969), tiene en los años sesenta su correlato cinematográfico con las películas que quieren hacer un cine distinto al que la industria ha realizado en décadas anteriores” (p. 26). Ante este contexto, las películas de esta época tienen una visión más crítica sobre el proceso y ya no se centran en héroes revolucionarios, sino más bien en la visión de los que no figuraban antes como las mujeres y los campesinos. Una de las películas más emblemáticas de esta época será la de Reed *México Insurgente* (1970) que es un relato sobre el recorrido del periodista norteamericano John Reed a través del país, visibilizando y poniendo el foco en las clases bajas.

Lo que sucede entonces es que el proceso de formación de un cine independiente que venía de los años 60 se consolida y entonces encuentra en el “Estado una oportunidad para filmar grandes producciones de tema social, donde las grandes producciones históricas ocupaban un lugar destacado” (p. 26).

Como observamos en esta sección sobre los filmes de la Revolución mexicana, estos fueron abordando el acontecimiento desde distintas perspectivas de acuerdo al contexto histórico y expresa la relación que tiene el cine con la historia en su representación, donde lo ficcional y real se entrelazan, dando como resultado productos culturales que muestran tanto las condiciones y contexto en el que fueron filmados, como las visiones sobre la Revolución a través de los ojos del director.

Lo revisado en el capítulo permite reconocer algunos elementos que se retoman para la propuesta. En primera instancia el identificar el modo en que se percibe la historia, su relación con el cine y la enseñanza permite que se planteé la idea de utilizar los filmes como documentos históricos audiovisuales en la enseñanza de la disciplina.

En este capítulo se revisó el concepto de pensar históricamente que permite dotar de sentido al pasado a partir de estrategias que utiliza el historiador y que incluyen el contextualizar, investigar en las fuentes, relacionar de forma temporal y contextual, así como el ejercicio narrativo. Esta habilidad se trabajó a partir de estrategias denominadas heurísticos retomados de Trepát y de las actividades propuestas por el *Stanford History Education Group* dirigidas a enseñar a leer como historiadores. La propuesta de enseñanza consideró los heurísticos de corroboración, análisis de fuentes y contextualización para analizar fuentes históricas escritas y audiovisuales.

Al final el recuento historiográfico de los filmes sobre Revolución mexicana permitió ubicar el contexto y elegir los materiales que se utilizarían en la propuesta considerando los filmes que en su momento mostraban una mirada crítica sobre el proceso revolucionario.

3. Enseñar a analizar la Revolución mexicana a través del cine. Propuesta de enseñanza

En este capítulo se abordará la propuesta de enseñanza y el trabajo de campo llevado a cabo en el Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM, que es la institución en que realicé el trabajo de campo, dado que es importante realizar un breve contexto sobre ella y sobre el plantel, así como sus condiciones. Después, hablaré del programa de la preparatoria, haciendo algunas críticas al mismo y a la unidad en la que trabajé.

El programa en el que me basé es el de 1996, el cual actualmente ya no está vigente en la institución debido a la actualización del programa que se llevó a cabo en 2017, año en que realicé el trabajo de campo¹⁹. El tema que se trabajó fue el de la Revolución mexicana, a partir del programa de Historia de México II, asignatura que se imparte en quinto año de preparatoria de la UNAM.

El grupo con el que trabajé fue el 559 del turno vespertino, el horario de clases fue los miércoles, jueves y viernes de 4:10 a 5:00 pm, contando así con 150 minutos de clase a la semana, que se traduce en un total de dos horas y treinta minutos. La profesora me permitió al grupo por un mes aproximadamente, por lo que conté con 12 sesiones de 50 min. El grupo presentaba en lista 62 alumnos, pero asistían regularmente alrededor de 50.

3.1 La institución y el plantel. El Plantel No. 2 Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

La institución en la que realicé el trabajo de investigación fue en la Preparatoria No. 2 “Erasmus Castellanos Quinto” que pertenece a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM. Esta institución se funda en 1867, en el contexto del liberalismo en México, según menciona Fidel Zorrilla (2010) “el decano de los bachilleratos mexicanos tiene su origen en el corazón mismo del pensamiento liberal triunfante tras la derrota de Maximiliano de Habsburgo” (p.87). De acuerdo con Zorrilla la incorporación de la ENP a la Nueva Universidad Nacional decretada por Justo Sierra en 1910 es un punto de arranque conflictivo

¹⁹ Tomando en cuenta el cambio de programa que se realizó en 2017, la propuesta que se presenta en esta investigación podría incorporarse en la *Unidad 2. La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales*, específicamente en los contenidos procedimentales refiriéndose al análisis de fuentes primarias y secundarias para establecer similitudes y diferencias entre el zapatismo, jaramillismo y Ejercito Zapatista de liberación Nacional. La propuesta al incorporar el análisis de fuentes históricas primarias y secundarias permitiría el desarrollo de esta habilidad propia de la disciplina.

para dicha institución, ya que “arrastrada por las vicisitudes del poder del Estado y por su incorporación a la naciente universidad, no acertó en encontrar quien la guiara” (p. 87).

La Escuela Nacional Preparatoria es anexada a la Universidad Nacional, que también forma parte de la Secretaría de Instrucción, que a raíz del conflicto revolucionario se deshace, debilitando de forma considerable a la ENP, así es como nace dicha institución y serán estas condiciones las que marquen su desarrollo posterior, sumando las implicaciones de la posición de la Educación Media Superior (EMS) “en una estructura de poder Posrevolucionario que es la que sigue sosteniendo y orientando a la EMS” (p. 134). La estructura de poder posrevolucionaria se ve atravesada por dos procesos educativos significativos:

- a) El crecimiento desmedido de la matrícula de la EMS
- b) La conversión de la EMS en una formación para los jóvenes en el mundo moderno y las consecuencias de que una minoría sea la que logre concluir sus estudios de bachillerato.

Es a mediados del siglo XX que se crean nuevos planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, distribuidos en la urbe, ampliando así la oferta educativa.

El plantel No. 2 es el único que cuenta con Iniciación Universitaria, antes llamado Extensión Universitaria, su origen se relaciona con el llamado a la desideologización de la educación secundaria, dado que el presidente Cárdenas al reformar el artículo tercero instaura el socialismo como principio regulador de la enseñanza pública, que, aunque no se extendía a la enseñanza superior, a los ojos de los universitarios se percibía como una imposición, por lo que:

Destacados universitarios rechazaron el dogmatismo que quería imponérseles, por lo que rechazaron a sus cargos y poco después lo hizo también el rector (...) El Doctor Ocaranza, dos días antes de renunciar estableció los cursos de extensión universitaria (14 de septiembre de 1935), equivalentes a los de secundaria. Los cursos subsistieron a pesar de considerarse violatorios al artículo tercero (UNAM, S/A)

En este contexto es que surge la Iniciación universitaria, que como vemos es la educación secundaria universitaria, impartida únicamente en este plantel. La extensión universitaria que surgió en 1935 permaneció así hasta 1952 que fue cuando se integró al plan

de cinco años de la Preparatoria 2. Posteriormente en 1965 se estableció el plan de seis años, que es el que actualmente rige (Frías, 2015).

La preparatoria 2 se ubicó en distintos edificios, entre ellos en Bucareli, Licenciado Verdad, San Ildefonso y finalmente en 1978 se estableció en el sitio actual, Avenida río Churubusco (UNAM, S/A).

La ENP 2 “Erasmus castellanos Quinto” se encuentra ubicada en avenida Río Churubusco, en la delegación Iztacalco. Este plantel tiene cerca la unidad habitacional llamada *Mujeres Ilustres* que es un foco de delincuencia y narco menudeo importante (Servin, 2007) y que resulta peligrosa para los alumnos de la preparatoria.

De acuerdo con un reportaje de *La Jornada* (Servin, 2007) en la delegación Iztacalco una de las zonas conflictivas en el tema de seguridad es la que conforma las calles de “Río Churubusco, Tezontle, Popoloca, Av. de Las Torres y Agave, continuación de Roberto Koch, y Oriente 118 (robo a transeúnte, a negocio, de vehículo en sus dos modalidades, venta de droga y robo de auto partes)”.

Así mismo se menciona en el reportaje que de acuerdo con la Secretaría de Seguridad pública del Distrito Federal, la unidad habitacional es considerada un foco rojo por ser un punto de venta de droga y donde es fácil que huyan los delincuentes porque cuenta con accesos y andadores. De acuerdo con esta fuente las características de este espacio “propician que sea un centro de reunión de delincuentes para planear otros ilícitos, y en su interior existe gente presumiblemente dedica(sic) a la venta de drogas y al robo en sus diferentes modalidades (a transeúnte, de vehículos, a taxista, a transporte público y a repartidor)” (Servin, 2007). Estos datos dan cuenta del contexto social en el que se encuentran los alumnos y permiten entender el trabajo que se debe realizar.

En este plantel las aulas se han equipado con proyectores, aunque no todos cuentan con ellos. Tiene dos salas de cómputo que son usadas para actividades de la asignatura de Informática. En la biblioteca existe acceso a material audiovisual.

De acuerdo con el *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2016-2017* (2017) los alumnos que ingresan al plantel 2 fueron 1478, de los cuales el 48.6% fueron mujeres. El 78.7% procede de secundaria pública y no tienen hijos. Respecto al grado de estudios los datos aseguran que las madres que tienen licenciatura o posgrado constituyen el 34.8% con una media de 30.9%. En el 98.5% de los casos el sostén económico

son los padres y 3.7% tienen seis o más dependientes económicos. El 49.1% vive en casa propia, lo que implica que más de la mitad viva en casa rentada o prestada. Estos datos dan cuenta del tipo de alumnos con los que se trabajó, sobre todo jóvenes provenientes de hogares con padres y madres de clase trabajadora, parte de la clase baja y media, con un capital cultural restringido, con acceso a productos de la cultura popular.

La Preparatoria 2 se encuentra en el tercer lugar de demanda en el examen COMIPEMS, registrando en el concurso de 2016 alrededor de 17,766 aspirantes y contando con 1200 lugares disponibles. El hecho de que esta escuela tenga cierta demanda se debe a que es la única preparatoria de la UNAM que tiene el programa de iniciación Universitaria, al cual tienen acceso hijos de trabajadores de la UNAM y que garantiza el acceso al siguiente nivel académico. Además, es la opción de preparatoria UNAM para la zona oriente de la Ciudad, por lo que permite que jóvenes de esa zona y del Estado México puedan acceder a la educación media superior.

3.1.2 Análisis del Programa de Estudios de Historia de México

El programa de la asignatura de Historia de México menciona que, de acuerdo con “la filosofía del Bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, la enseñanza de la historia es parte de la formación integral e indispensable para proseguir estudios en las áreas sociales y humanísticas” (UNAM, s/a) también como parte del conocimiento sobre la historia del país que cualquier universitario debe conocer, independientemente de la carrera que elija.

Como se lee, el papel que se le da a la asignatura en primera instancia es muy general, sólo como parte de la formación integral del estudiante, después se continúa haciendo mención sobre los instrumentos que la historia le aporta como ser social: “conciencia de su realidad social, a partir de los fenómenos históricos que han generado a ésta” (UNAM, 1996). Entonces, según refiere el programa, la historia en este nivel debe proporcionar elementos para que el alumno sea consciente de su realidad partiendo de los acontecimientos históricos, más adelante ahonda en los propósitos que pretende desarrollar en el alumno, entre ellos se encuentran:

1. Comprenda los procesos formativos de su realidad histórico-social.
2. Se forme como individuo consciente, comprometido y participativo en la vida política y social del país.

3. Desarrolle sus capacidades de reflexión y de análisis; sus inquietudes intelectuales; sus hábitos de estudio y trabajo y actitudes de responsabilidad como universitario y como ciudadano (UNAM, 1996).

De acuerdo con los propósitos planteados en este programa el alumno debe ser capaz de entender los principios formativos de su realidad social, así como ser consciente, comprometido y participativo con la sociedad y política de su país; sin embargo, de acuerdo con lo que se plantea en los contenidos, la enseñanza que se promueve tiende a lo tradicional, exaltando al Estado nación como eje de los procesos históricos. Además, dentro del programa no se plantea el desarrollo de contenidos que lleven al desarrollo de habilidades como la reflexión y análisis.

Los contenidos que se abordan tienen como punto nodal el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado Nacional. De esta forma los temas giran en torno a la creación del Estado- nación, sus instituciones y periodos presidenciales, prestando poca atención a la historia de la vida cotidiana o la historia social. Esto es notorio en la forma en que se organizan los contenidos y los propósitos que se describen que se centran en las relaciones políticas e institucionales.

A continuación, se presenta la estructura listada del programa:

Primera Unidad: La Nueva España del siglo XVI al XVIII.

Segunda Unidad: El Movimiento de Independencia 1810-1821.

Tercera Unidad: México Independiente 1821-1855.

Cuarta Unidad: La Segunda República Federal y el Segundo Imperio Mexicano 1857-1867.

Quinta Unidad: México durante el Régimen de Porfirio Díaz, 1876 a 1911.

Sexta Unidad: El Movimiento Revolucionario de 1910 a 1920.

Séptima Unidad: La Reconstrucción Nacional 1920 a 1940.

Octava Unidad: México Contemporáneo (a partir de 1940) (p.3)

Esta estructura no atiende ni explica la historicidad de los propios periodos, ni por qué se asignó ese nombre o el criterio que se utilizó para periodizarlo. Este modo de presentar la historia pierde de vista la idea de que esta se construye a través de investigaciones, preguntas y discursos, elaborados por historiadores, lo que le confiere un carácter abierto y en construcción.

En el programa de la asignatura se menciona que se pondrá énfasis en el siglo XIX “porque se considera básico para que el alumno entienda los procesos formativos de la sociedad actual” (p.2); esta proposición implica que, como decía en líneas anteriores, se le dé prioridad a la construcción del Estado Nación, pero sin dar más argumentos, por lo que subyace la idea de la historia nacional y patriótica. En este sentido la historia enseñada que se promueve es la que intenta construir una identidad nacional fundada en los acontecimientos políticos.

Respecto a las estrategias y actividades de enseñanza, así como el papel de los profesores y estudiantes, el programa señala que es necesario conducir al alumno al auto aprendizaje y la forma que plantea es a través de la participación del profesor como mediador y motivador, sin embargo, no se hace mayor justificación de esta premisa, ni se habla explícitamente de una teoría psicopedagógica o enfoque didáctico.

Las estrategias metodológicas que se sugieren para abordar los contenidos del programa son en primera instancia, utilizar “el vértice el proceso político, específicamente la consolidación y desarrollo del Estado Nacional para integrar los otros procesos de la realidad histórico-social” (p. 2) que como mencionaba es parte de la enseñanza de la historia con tinte nacionalista. Así mismo propone que “se establezcan generalizaciones sobre los acontecimientos históricos que conduzcan a la configuración de grandes procesos” (p.2), esta proposición implica conducir a la investigación histórica hacia el conocimiento científico y que se comprendan los acontecimientos históricos como procesos y no como hechos aislados.

Otra de las estrategias implica que: “Se asocie la experiencia cotidiana del alumno, con el conocimiento del presente a través del pasado” y que “se vinculen los contenidos de cada unidad y las actividades didácticas con la realidad actual” (p.2). Si bien es necesario la vinculación de lo que acontece en la vida cotidiana del alumno y el conocimiento del pasado, lo cierto es que, si la historia es enseñada en función sólo de los acontecimientos políticos es complicado que se logre relacionar con la vida cotidiana del alumno; además el tratar de que corresponda con las unidades puede resultar un ejercicio desligado e incluso forzado.

Finalmente se propone que:

se maneje el método deductivo y el inductivo. A partir de esto, el método de trabajo se orienta para que el alumno realice tareas de indagación sobre acontecimientos o interpretaciones históricas y que procese información,

plantee y resuelva problemas; elabore mapas conceptuales para que organice y jerarquice conceptos; diseñe esquemas y cuadros comparativos que le permitan establecer estructuras o andamiaje cognitivos y elabore lecturas comentadas para una mejor comprensión de las ideas tópico y resolución de dudas (p.3).

En esta última estrategia se mencionan una serie de procedimientos, como agrupar y resumir información para materializarlos en resúmenes, reportes, esquemas, cuadros comparativos, etc., que, si bien son necesarios, no implican operaciones más avanzadas como la comparación de dos sucesos simultáneos o de varias fuentes históricas, así como el análisis de factores que contribuyen a un hecho histórico. Además, no se les da jerarquía a estas estrategias, lo que implica que puedan ser usadas azarosamente y no como parte de una enseñanza estratégica.

La asignatura que impartí fue Historia de México II, la cual pertenece al quinto año del Bachillerato de la ENP, esta materia es teórica y de carácter obligatorio. La asignatura que le precede es Historia Universal III. Me enfoqué en la unidad seis, llamada “El movimiento Revolucionario de 1910 a 1920”, ésta se divide en 7 subtemas o contenidos, que a continuación se muestra:

Sexta Unidad : El Movimiento Revolucionario de 1910 a 1920.

Propósitos : El alumno comprenderá las causas de la Revolución Mexicana, las condiciones en que se llevó a cabo, las posiciones de los principales dirigentes y los beneficios obtenidos, además identificará las principales características del gobierno de Carranza, incluyendo la política exterior y el surgimiento del Plan de Agua Prieta.

CONTENIDOS

1. La Revolución Maderista y los Tratados de Ciudad Juárez.
2. El gobierno de Madero y los movimientos de oposición.
3. La Decena Trágica, el gobierno Huertista y el Plan de Guadalupe.
4. El Constitucionalismo y el movimiento zapatista.
5. La Convención de Aguascalientes.
6. El Congreso Constituyente y la Constitución de 1917.
7. El gobierno de Carranza y la política exterior. (p. 18)

Los contenidos de esta unidad son sobre los distintos movimientos y posiciones dentro de la Revolución, iniciando con Francisco I. Madero, pasando por Emiliano Zapata y concluyendo la unidad con el gobierno de Venustiano Carranza. En el programa también se describe lo que en cada contenido es necesario enseñar y se plantean algunas estrategias didácticas, esto solo es sugerencia porque como sabemos los profesores tienen derecho a la libre cátedra.

En estos apartados lo que destaca es la enseñanza de contenidos factuales, es decir de datos, planes, periodos presidenciales que, si bien es importante conocerlos, no promueven lo que en el programa se expresa respecto a que el alumno sea más analítico y reflexivo.

3.2 Aspectos generales sobre la práctica de campo

Las observaciones que hice del grupo se efectuaron en época de evaluación, por lo que no pude observar con detalle cómo era la clase y el desempeño de los alumnos. En las sesiones que observé y con las referencias de la profesora, aprecié que el grupo tenía un buen desempeño, dado que tenía un bajo índice de reprobación y algunos de los alumnos participaban en el programa Institucional *Jóvenes hacia la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales* en el que se impulsa a la investigación individual y colectiva en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, apelando a la construcción de hipótesis, preguntas, objetivos de investigación, construcción de argumentos y demás elementos que contribuyan al pensamiento crítico y científico. Esta actividad requirió que en los días en que estuve impartiendo clases algunos estudiantes tuvieran que salir con la profesora a hacer revisión del texto que presentarían y a realizar el llenado de documentación.

La profesora siempre pasaba lista, por lo que es un rubro importante y parte de la evaluación. Lo que evalúa es un portafolio de evidencias que es el cuaderno, los exámenes, asistencias, participación y tareas. El promedio para exentar el examen final es de ocho. La profesora les solicitó que entregaran trabajos faltantes y mencionó el promedio que tenían en asistencias, portafolio, exámenes y participación.

En las sesiones que asistí varios alumnos llevaron una fotografía enmarcada que era parte del trabajo de recuperación, que fue solicitada a quienes tenían bajo promedio o querían mejorarlo; esta fotografía sería parte de una exposición fotográfica dentro del plantel.

La profesora me comentó que los jueves era preferible hacer trabajo en equipo porque el salón era apto para ello, ya que las mesas eran hexagonales con sillas alrededor, lo que permitía que pudieran comentar y discutir sin necesidad de moverlas. Esto hizo que replanteará actividades en equipo y que considerará cambiar algunas al modo individual.

El propósito de la intervención era que los alumnos comenzaran realizando análisis de fuentes históricas en general y particularmente fuentes audiovisuales que es parte fundamental de esta investigación. La enseñanza de lo audiovisual en el nivel medio superior se enmarca en el contexto actual, donde los jóvenes están en contacto cotidiano con los medios audiovisuales. En España se ha planteado el concepto de alfabetización mediática e informacional, del que es parte la alfabetización audiovisual, Pérez (2013) define así el proceso de alfabetización en medios:

es el proceso por el que las personas adquieren las habilidades y capacidades para acceder, procesar, analizar y evaluar información usando los medios de comunicación y las tecnologías a su alcance, siendo, al mismo tiempo, capaz de emitir y e interactuar —a través de esos medios y tecnologías— con otras personas y grupos. Así diremos de una persona que está alfabetizada en este sentido cuando tiene autonomía y capacidad para desenvolverse eficazmente en los nuevos entornos tecnológicos y comunicativos de su vida cotidiana.
(p.293)

Como se observa este proceso de enseñanza en medios y específicamente lo audiovisual es un procedimiento que implica varias fases, por lo que entiendo que con el tiempo limitado que tuvo la intervención, no sería posible dar por concluido el proceso de análisis, sin embargo, concibo que deben de sentarse las bases para que los alumnos tengan una actitud más indagadora en lo que leen y observan para poder hacer un análisis a conciencia.

A continuación, se presenta el esquema de la implementación señalando las etapas, sesiones y el número de apéndice.

Cuadro 7

Etapas de la propuesta didáctica.

Etapas	Sesiones	Apéndices
Introductoria / análisis de fuentes históricas	1 a 9	1 a 7
Análisis de fuentes audiovisuales	10 y 11	8 y 9
Conclusión evaluación	12	10

Fuente. Elaboración propia

Sesión 1. Presentación y diagnóstico

La propuesta inició con una evaluación diagnóstica en la que se planteaban preguntas para explorar el modo en que los alumnos han evaluado fuentes históricas, la concepción de los filmes como fuentes históricas, y finalmente sobre los conocimientos previos sobre la Revolución Mexicana (Ver apéndice 1).

En la primera sesión expliqué el propósito de la propuesta didáctica, poniendo énfasis en el uso de filmes cinematográficos como fuentes históricas y su análisis, así mismo la forma de evaluación que sería con un portafolio de evidencias, muy similar a lo que hacían con su profesora al entregarle el cuaderno con actividades completas, pero en esta ocasión serían actividades que yo les entregaría a lo largo de las sesiones. Además, tendrían que realizar una evaluación final y asistir regularmente, dado que las actividades tenían cierta continuidad y era necesario que tuvieran bases para tener dominio de las habilidades de análisis.

El propósito de esta evaluación fue reconocer ideas previas, concepciones e información sobre el acceso a internet y la forma en que se acercaban a los contenidos audiovisuales. La primera sección de preguntas tenía el propósito de que los alumnos reconocieran y describieran el modo en que evalúan y hacen análisis de fuentes históricas, tomando en cuenta que esta habilidad no ha sido una prioridad en la enseñanza de la historia, o no de manera explícita, sino que regularmente se da por hecho que lo escrito en el libro es historia y es la verdad, sin indagar en las fuentes que construyen el discurso histórico.

La segunda sección se relacionaba con la concepción de las películas como fuentes históricas y sus gustos cinematográficos, que permitían conocer sus conocimientos previos sobre cine, así como la noción que tienen de las películas dentro de la enseñanza.

Finalmente, la última sección de preguntas hacía referencia a los contenidos declarativos, indagando principalmente en su concepción de Revolución de modo general y después las causas que originaron la Revolución mexicana. Además se solicitaba que explicaran el sentido de estudiar este proceso histórico en la actualidad.

Los alumnos resolvieron la evaluación diagnóstica, que constaba de 13 preguntas, en menos de 20 minutos; menciono lo anterior porque me comentó la profesora que regularmente eran así, contestaban los exámenes de forma apresurada, para poder salir más rápido, esta manera de proceder en ocasiones hacía que fueran poco reflexivos y escuetos en sus respuestas.

Sesión 2. Las fuentes históricas. Característica y uso

La segunda sesión, consistió en que el alumno identificara y diferenciara entre fuentes primarias y secundarias, así como sus distintos usos en la historia. El inicio de la sesión estaba programado con una exposición apoyada por un *power point*, sin embargo, ante dificultades técnicas²⁰ se procedió a trabajar con el pizarrón.

La explicación consistió en plantear qué es una fuente histórica, la concepción de fuente de acuerdo con dos principales corrientes historiográficas: la positivista y la de los Annales. Por último, se explicó la clasificación de fuentes primarias y secundarias y por tipología.

Después, realizamos la actividad *Clasificando fuentes históricas* que tenía por objetivo que pudieran ordenar las fuentes y analizarlas, esta actividad consistió en mostrar a los estudiantes diversas fuentes que debían clasificar de las dos formas revisadas. Los objetos que revisaron fueron los siguientes: revista de historia, libro de texto de historia, película 1492, periódico de los años ochenta, fotografías, entrevista grabada a tlachiquero, monedas antiguas.

La actividad consistía en que de las ocho fuentes presentadas se clasificaran primero en primarias y secundarias, justificando el porqué de su elección; también por tipología y que

contestaran el uso que harían de cada una, planteando el tipo de preguntas que plantearían a las fuentes y que ejemplificaran el tipo de investigación en que se usaría.

El propósito de esta actividad fue en primera instancia que consiguieran clasificar las distintas fuentes presentadas y que explicaran el porqué de su elección, reconociendo los elementos que distinguen a una fuente primaria de una secundaria y dando argumentos para dicha clasificación. La otra parte de la actividad implicaba que reconocieran que el uso de las fuentes históricas se relaciona con la investigación que emprendamos, y que por lo tanto es importante pensar que se deben cuestionar y no plantearse acabadas.

Durante la actividad fui pasando por cada equipo y les dejaba alguna de las fuentes de su elección para que la observarán mejor, además de que despejaba las dudas que podrían surgir. En el desarrollo de la actividad los alumnos se sintieron muy atraídos por observar el periódico y las monedas antiguas. Uno de los problemas que se presentó fue que cada equipo tardaba mucho en observarlas por lo que el tiempo para analizarlas y preguntar fue menor para los últimos, además de que no pudieron elegir la fuente que querían observar con más detenimiento.

Al finalizar la sesión sólo dio tiempo de que revisáramos en plenaria la primera clasificación, y algunas justificaciones sin poder indagar en las preguntas que planteaban.

Hasta aquí la secuencia didáctica comprendió el diagnóstico e introducción sobre el uso de fuentes históricas y su clasificación en la investigación histórica, apelando a que esas fuentes se eligen, se cuestionan y que por lo tanto el historiador es el que va reconstruyendo el proceso histórico

Tercera sesión. Conciliación de versiones conflictivas

En la tercera sesión el propósito fue que los estudiantes empezarán a desarrollar la habilidad de conciliar las versiones conflictivas del pasado, tomando en cuenta múltiples perspectivas. Iniciamos retomando el tema de la clase anterior, haciendo referencia al uso que se hace de las fuentes históricas y explicando lo que implica tener varias versiones de un mismo acontecimiento. Para el desarrollo de estas actividades de evaluación de fuentes me apoyé en una actividad diseñada por la *Stanford History Education Group* (s.f) Solicité a los alumnos que se reunieran en equipos de 6 personas para discutir algunos cuestionamientos. Después les planteo la siguiente situación:

Una pelea comienza en el salón de clases cuando la profesora salió a la dirección. Cuando vuelve tiene que averiguar quién la empezó. Pero, cuando pregunta a los alumnos lo que vieron, escucha versiones contradictorias, ¿Por qué difieren estas versiones?

En el pizarrón pegué hojas con las siguientes preguntas: ¿Cómo puede haber diferentes historias del evento si nadie está mintiendo? ¿quiénes son las diferentes personas que pudieron haber visto esta pelea? ¿qué podría hacer que la historia de alguien sea más confiable que la de otra persona?

Les pedí que discutieran y contestaran esas preguntas en conjunto, posteriormente lo hicimos en plenaria y pegué otro grupo de preguntas:

- a) ¿Por qué podría la gente ver o recordar cosas de manera diferente?
- b) Cuando una persona tiene interés en otra, ¿se mete en problemas por esa persona? ¿Dónde se ubicaba? Desde donde estaba ubicado, ¿podría ver todo el evento?
- c) La fiabilidad de estos (por ejemplo, las exageraciones y cómo las historias encajan en lo que se conoce acerca de los estudiantes antes de que esto sucediera). ¿Es creíble la historia?
- d) Tiempo: ¿Las historias cambian con el tiempo? Lo que recordamos inmediatamente después del evento ¿difiere de lo que pensamos una semana después? ¿El tiempo hace que la forma en que alguien se acuerda de algo sea más o menos confiable?
- e) Evidencias físicas: ¿De qué manera las evidencias físicas afectan a quién o qué creer? (moretones, pérdida de objetos, etc.)

Dado que la situación que se planteó les resultaba cercana, hubo mucha participación, sobre todo en las versiones que había dentro del salón de clases de lo que había acontecido. En mi explicación puse énfasis en las implicaciones de tener muchas versiones de un mismo acontecimiento, haciendo una analogía con la labor de los historiadores. Al igual que la maestra, los historiadores no se encontraban presentes cuando sucedieron los hechos, pero es necesario investigar y recrear lo sucedido a través de evidencias, que pueden ser relatos de las personas que lo presenciaron, textos, y objetos.

Así mismo les expliqué que era necesario cuestionar e indagar sobre la fiabilidad de las fuentes, por eso es importante que nos preguntemos sobre la perspectiva del autor que leemos o vemos, su contexto y entender que no necesariamente una persona miente al relatar algún suceso, sino que es parte de su perspectiva y, por lo tanto, más que sólo descartarlo es

necesario recuperar su relato en la medida en que aporte a tener una perspectiva más amplia de los sucesos del pasado.

Cuarta sesión. Corroboración de fuentes

En la cuarta sesión trabajé con la habilidad de corroboración, a partir del planteamiento de la pelea en clase. Empecé hablando sobre qué significaba corroboración, definiéndolo como el acto de comparar evidencias y observar en qué puntos concuerdan para hacer más sólido un argumento.

Les expuse un ejemplo de la vida cotidiana sobre indagar si su pareja les mentía, y que era necesario corroborar la información y no estallar o ponerse celosos sin haber corroborado varias versiones y obtener una conclusión.

Después de la explicación les entregué la actividad de Corroboración de la pelea en clase²¹ (*Stanford History Education Group, s. f.*) (Ver apéndice 3) que contestaron de manera individual. Posteriormente en plenaria leímos sus respuestas. En esta actividad se destacó lo necesario de comparar evidencias y no sacar conclusiones sin haber corroborado distintos relatos, en este caso el de los implicados y de un compañero que conoce a ambos, pero no es amigo de ninguno, es decir un testimonio más neutral.

Quinta sesión. Evaluación de fuentes, fiabilidad

La sesión siguiente, fue la referente a la evaluación de fuentes, de manera que pudieran reconocer elementos para la fiabilidad. Les entregué la actividad Evaluación de fuentes (*Stanford History Education Group, s. f.*)²² la contestaron de manera individual con el propósito de que reconocieran en el par de fuentes que se presentaban la más fiable, lo importante de este ejercicio no es si aciertan o no, sino los criterios que utilizan para conferirle mayor fiabilidad a la fuente (Ver apéndice 4).

En esta actividad se contraponen dos fuentes de distinto tipo y lo que se espera es que den las razones del grado de fiabilidad de cada fuente y después basado en esos argumentos elijan. Lo que destaca es el distinto carácter que tienen ambas investigaciones y que por lo tanto responden a propósitos distintos y que esas consideraciones son importantes para analizar la fiabilidad de una fuente.

²¹ Esta actividad se tradujo y adapto de Stanford History Education Group, (s. f.)

²² Se tradujo y adapto de Stanford History Education Group (s. f.). Las modificaciones que se hicieron fueron en las fuentes a evaluar, refiriéndose a fuentes de la revolución mexicana.

Finalmente, después de haber leído en plenaria las respuestas y poner énfasis en estos aspectos a considerar para reconocer la fiabilidad de las fuentes, les entregué un esquema donde se explicitan las preguntas que en cada etapa de la evaluación de fuentes pueden hacerse, antes, durante y después de leer una fuente histórica (Ver apéndice 5) para que lo pegaran en su cuaderno y lo tuvieran presente para las siguientes sesiones.

Sexta sesión. Desarrollo de análisis de fuentes

A partir de la sexta sesión se iniciaron las actividades consideradas de desarrollo que implican el análisis de fuentes históricas escritas sobre el proceso de la Revolución, para pasar al análisis de las fuentes audiovisuales y hacer una valoración sobre el contexto de inicio de la Revolución mexicana. Entendiendo que la habilidad de valoración e interpretación analítica de las fuentes históricas es la que esta investigación pondera, es que estas actividades son apreciadas como parte del desarrollo de la propuesta.

En la sexta sesión inicié con el análisis de fuentes escritas, en este caso con la corroboración de fuentes históricas sobre algunos precursores de la Revolución mexicana, recordándoles que en este análisis retomen el esquema que se entregó la sesión pasada.

En esta clase asistieron alrededor de 35 alumnos, de los 50 que lo hacían con regularidad. Les pedí que formaran equipos de 5 o 6 y les entregué la actividad “Precursores de la Revolución”, para que leyeran y contestaran en equipo las preguntas, asignándoles a cada uno la respuesta a una de las preguntas. La idea de esta actividad era leer tres fuentes de algunos de los precursores de la revolución, considerados así por Javier Garciadiego (2003) entre ellos encontramos a Trinidad Sánchez Santos, periodista católico; discurso de Antonio Díaz Soto y Gama y a la editorial del periódico *Regeneración*. Después de leer fragmentos de sus discursos, crónica y editorial tenían que contestar preguntas sobre las fuentes, relacionándolas entre sí, contestando qué tenían en común y porqué sus ideas eran precursoras de la Revolución. A las fuentes se les agregó un pequeño texto que explicaba quién era el autor y un glosario (Apéndice 6).

Debido a la poca familiaridad de los estudiantes con fuentes de la época, así como con actividades de este tipo, el tiempo no fue suficiente, por lo que les solicité que en sus casas vieran videos de lenguaje cinematográfico que les subí a la página de Facebook de la clase.

Séptima sesión. Precursores de la Revolución

Atendiendo a las condiciones que describo arriba, en la sesión siete lo que hicimos fue leer y contestar en plenaria las preguntas de la actividad “Precursores de la Revolución”

Las primeras preguntas involucraban comprensión de lectura, las siguientes eran de comparación y corroboración entre ellas, en las últimas tenían que sacar conclusiones propias.

Uno de los señalamientos que les hice fue que contestaban con información textual, sin citar la fuente, así mismo que sus respuestas intentaban sólo recoger párrafos del texto en ocasiones sin tener coherencia. Les expliqué que es necesario citar y también que contestaran con sus propias palabras, ya que, si no, sería sólo reproducir información sin que la comprendieran. Otra de las situaciones que se presentó fue que, no les fue fácil comparar las fuentes y sacar conclusiones de ellas, en gran parte por lo primero que menciono respecto al modo en que contestaron las preguntas. Finalmente, recordamos lo primordial de saber quiénes, en que contexto y con qué propósito escribían los textos y que esto lo tomaran en cuenta para hacer análisis de futuras fuentes.

Octava sesión. Inicios de la Revolución mexicana

En la octava clase consideré necesario hacer una exposición *power point* explicando los inicios de la Revolución, porque, aunque no quería volver a la exposición observé que los alumnos requerían tener más conocimientos de carácter declarativo sobre este proceso. Aquí expliqué las disputas internas dentro del régimen porfirista entre los científicos y los reyistas, que eran simpatizantes del militar Bernardo Reyes cercano a Díaz y que posteriormente se convertirían en uno de los grupos opositores del régimen más importantes. Al final de la sesión les entregué fragmentos del Plan de San Luis para que lo leyeran en casa y contestaran preguntas sobre el contenido (Ver apéndice 7).

Novena Sesión. Plan de San Luis

En la siguiente sesión iniciamos retomando lo que implicó el Plan de San Luis y abordamos el triunfo del gobierno de Madero y su caída para tener antecedentes para la siguiente sesión en la que hablaríamos de la Decena trágica. Esta sesión fue de explicación de contenido declarativo sobre el Plan de San Luis y la descripción sobre el gobierno de Madero, indagando sobre sus políticas hacia distintos sectores de la población.

Décima Sesión. Análisis de documentos audiovisuales sobre la Decena Trágica

En la décima sesión empezamos con la observación y análisis de fragmentos de documentales sobre la Decena Trágica. El criterio para esta primera selección de fragmentos fue la familiaridad, pues los estudiantes suelen responder con mayor interés a situaciones que les resultan más cercanas. Por lo tanto, se incluyeron fragmentos de documentales y clips de videos de *youtube*. (Ver apéndice 8).

Como introducción les expliqué que en la primera etapa de la Revolución el material filmográfico que se produjo no tenía un guion como tal y la filmación era de la acción en directo a manera de reportaje, regularmente retratando las batallas y enfrentamientos, lo que implicaba que para algunos fuera más creíble. Esta visión de esos primeros reportajes o documentales ha perdurado y es por eso por lo que regularmente el documental es más fiable que una película de ficción, sin embargo, es importante tomar en cuenta que los documentales también deben cuestionarse y no creer que son una verdad incuestionable.

Les presenté los siguientes videoclips:

Cuadro 8

Videoclips presentados sobre la Decena Trágica

Título	Productor/ patrocinador	Año
La decena trágica	Wiki México ²³	2015
Temporada de zopilotes ²⁴	<i>History Channel</i>	2009
Clip decena trágica	SEDENA	2013

Fuente. Elaboración propia

La idea de esta actividad es que observaran los tres videos y pudieran describirlos con detalles, conociendo quién lo protagonizaba, el tono de voz, la música y quién lo hacía para después decidir cuál era más fiable y escribir sobre los factores que llevaron a la decena trágica. Los tres videos tienen sus particularidades y se partió de la idea de que según sus concepciones lo más allegado a lo institucional sería el más fiable.

Ese día les entregué una cronología que va de 1910 a 1920 con el propósito de que tuvieran referencias cronológicas sobre el periodo y sus principales acontecimientos.

²³ Es un portal de internet dedicado a la historia, literatura y arte patrocinado por la fundación Carlos Slim.

²⁴ Basado en el libro del mismo título escrito por Paco Ignacio Taibo II y que posteriormente se produjo por History Channel (Film affinity)

En esta sesión tuve problemas técnicos, para poder proyectarles los videos, me tardé mucho tratando de resolver el problema, por lo que sólo pudieron ver dos en el aula y no pudieron hacer la actividad, así que les solicité observaran el video que faltó y que contestaran la actividad en casa. Subí los videos a la página de Facebook del grupo.

*Décimo primera sesión. Análisis de filme *Vámonos con Pancho Villa**

La siguiente clase inicié preguntando dudas sobre la actividad que quedó de tarea. Cuando la entregaron estaba incompleta, ya que muchos no habían contestado las preguntas referidas al video clip o eran muy breves sus respuestas, por lo que les pedí que lo volvieran hacer, esta vez tomando en cuenta aspectos como el sujeto que narra o explica, quién o quiénes lo producen, los recursos que utilizan y si emiten juicios u opiniones o sólo describían aspectos.

Luego, comenzamos analizando el filme *¡Vámonos con Pancho Villa!* (1936) una película de ficción, donde interesaba destacar el contexto en el que se filmó y que, aunque no se haya rodado en el momento de los hechos da cuenta de aspectos del contexto en que se realizó y eso sin duda es un elemento histórico importante para analizar en los filmes. El propósito de esta sesión era hacer análisis de un filme de ficción, en este caso con la figura de Pancho Villa en el contexto del cardenismo. Se presentó el filme realizado en 1935 y estrenado a finales del siguiente año, tiene una duración de 1 hora 27 minutos, por lo que fue necesario editarlo, al final quedó de 24 minutos. Los criterios que se utilizaron fueron: respetar el sentido de la narración, ubicar el inicio, desarrollo, cierre del filme y elegir a partir de ese esquema las escenas relevantes y editar escenas largas.

Cuando presenté el filme fui haciendo pausas para hacer algunas precisiones, por ejemplo, sobre lo que se lee al inicio cuando se hace referencia al contexto de guerra, no sólo en México si no en el mundo. Les entregué la actividad que contenía la ficha técnica de la película, que incluía los datos del director, el reparto, la duración, el sonido, la edición, la producción, el guion, entre otros. La actividad también contenía crítica de la película y preguntas sobre el filme (Ver apéndice 9).

Las preguntas sobre la cinta versaron en primer lugar del lenguaje audiovisual, ya que en algunas escenas se puede ver cómo se utilizan estos recursos como parte del montaje, por ejemplo, una escena en la que se puede ver a Pancho Villa aventando maíz desde un tren militar, aquí se utiliza un recurso llamado ángulo de picada, que denota superioridad.

Figura 6

Fotograma de película ¡Vámonos con Pancho Villa!



Nota. En la escena se observa a Villa repartiendo maíz a sus seguidores desde un vagón de tren. Adaptada de *Vámonos con Pancho Villa* (fotograma) De Fuentes, 1936
https://elpais.com/cultura/2016/11/18/actualidad/1479434877_581234.html

También se solicitó describieran algunas escenas y que explicaran el simbolismo de la escena final; así como preguntas relacionadas al contexto en el que se produjo, de acuerdo con la crítica.

Algunos alumnos iban contestando las preguntas mientras veían la película, otros hacían anotaciones en su cuaderno, mientras que otros sólo observaban con detenimiento. Cuando terminó el filme pasé a sus lugares a preguntar dudas, de este modo aclaraba preguntas y las hacía extensivas a los demás alumnos. Dado que la última pregunta se refería a un final alternativo de la cinta, varios alumnos se interesaron por verlo, pero dado que la

sesión era de 50 minutos no hubo oportunidad de esto, por lo que lo subí al Facebook del grupo.

Décimo segunda sesión. Evaluación final

En la décimo segunda y última sesión hicieron la evaluación final que consistió en hacer análisis de fuentes históricas audiovisuales, visuales y escritas que permitieran indagar acerca de los logros y desafíos de la Revolución mexicana, entendiendo que este proceso tiene relevancia en nuestro presente. En esta evaluación se presentaron fragmentos editados del documental *La Revolución congelada* (1973) hecha por Raymundo Gleyzer.

Además, los alumnos observaron un fragmento del Documental *La Revolución, promesa y sufrimiento* Capítulo IV *La victoria*, producido por Clío Tv en 1999, este documental culmina con la proposición de la Revolución institucionalizada (Ver apéndice 10).

Esta evaluación la diseñé basada en el modelo que plantea Trepát (1995) donde refiere que es necesario hacer evaluaciones que sean parecidas a las actividades que se hicieron en clase, para que tenga sentido y congruencia la forma en que evaluamos procedimientos. Por lo tanto, aunque parezca obvio que deben ser similares las actividades de enseñanza y las evaluaciones, es un aspecto que en ocasiones perdemos de vista, lo que produce que el alumno se enfrente a exámenes o evaluaciones completamente apartadas de lo que realizó cotidianamente en clase.

Finalmente quiero mencionar que hubo una actividad que, aunque no tenía planeada, me pareció relevante proponer con los alumnos. En el periodo en que impartí clases en la preparatoria 2, inició la exposición *Pinta la Revolución* en el museo de Bellas Artes, pensé que podría invitarlos a que asistieran a la exposición e hicieran algún trabajo al respecto.

Lo que les propuse fue el análisis de dos obras de la exposición, basados en un guion de fuentes iconográficas que elaboré. Las condiciones eran que podían elegir obras de un mismo autor, pero de distintas fechas, también tenían la opción de elegir obras de distinto autor, sólo recordando que una debe ser del periodo de 1910 a 1920 y otra de 1920 en adelante. Además, les mencioné que, en la exposición, había algunas obras que tenían láminas donde se proporcionaba información histórica y técnica de la obra, si querían podían elegir y ayudarse de alguna, pero las dos obras que eligieran no podrían ser extraídas de estas fichas.

La actividad fue opcional y con la intención de que fuera trabajo de recuperación, como acostumbraban a hacer con su profesora titular, que regularmente era para los que les faltaban actividades o creían que tendrían promedio bajo.

En este capítulo como observamos se describe la propuesta que se implementó en el trabajo de investigación.

La propuesta inicia con el contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, en la Escuela Nacional Preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto” en el turno vespertino. La descripción de las condiciones del plantel y de los estudiantes permitió reconocer las condiciones socioeconómicas y culturales de los jóvenes. Dado que la mayoría proviene de contextos familiares con extracción baja y media están en contacto con la cultura popular de modo cotidiano,

En este capítulo también se analizó el programa de la asignatura de historia de México Plan 1996, algunos aspectos que se dilucidaron es el predominio de contenidos factuales que tienen como eje las relaciones políticas y aunque propone relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los jóvenes, resulta complicado por sujetarse a las relaciones políticas y no trabajar con la historia cultural y social de manera más profunda.

Finalmente se plasma el proceso del trabajo de investigación en campo, resaltando lo siguiente:

-Las actividades sobre análisis de fuente históricas escritas resultaron complejas para varios estudiantes, lo que llevó a detenerse un poco más en ellas. Los estudiantes tienen distintos niveles de análisis.

-La propuesta de análisis de fuentes audiovisuales no profundizó en el lenguaje audiovisual, dado que no dio tiempo de impartir una clase sobre ello y esa carencia fue notoria en su análisis.

- Los documentos audiovisuales fueron fragmentados debido a los tiempos escolares y eso pudo condicionar lo visto por los jóvenes.

Hasta aquí el capítulo, queda pendiente el análisis de los resultados que se verá en el capítulo siguiente.

4. Descripción y evaluación de resultados

En este capítulo se analizarán los resultados de la propuesta de enseñanza que se llevó a cabo en el trabajo de campo. En primera instancia se hará una descripción de los resultados por actividad destacando los que puedan resultar significativos y ejemplares de acuerdo con el propósito. Posteriormente se hará una evaluación en relación con los aspectos teóricos anotados en capítulos precedentes, al final se explicarán algunos aspectos que se modificarían y el porqué.

Para analizar los resultados, se transcribieron las respuestas que los estudiantes formularon en las actividades, posteriormente se realizó el etiquetado buscando patrones o respuestas únicas y la relación con el objetivo, reconociendo quién atendía los criterios señalados y quién no. Las respuestas se transcribieron con errores ortográficos y de sintaxis, haciendo la anotación sic²⁵ para que no se alterara lo escrito por los estudiantes.

La descripción y análisis de resultados se dividirá en tres secciones de acuerdo con las etapas planteadas en el capítulo anterior.

4.1 Descripción y análisis de los resultados de la primera etapa

En este apartado se desarrolla la primera parte de la propuesta que incluye las actividades introductorias, las cuales fueron: la evaluación diagnóstica, la clasificación, la corroboración y la evaluación de fuentes.

4.1.1 Evaluación diagnóstica

El objetivo de la evaluación diagnóstica contemplaba tres aspectos que era necesario conocer: las fuentes históricas y su análisis; el cine como fuente histórica y los conocimientos sobre Revolución mexicana.

Las primeras tres preguntas se referían al reconocimiento de una fuente histórica y la forma en la que se analiza. Estas preguntas tenían como objetivo reconocer sus conocimientos sobre las fuentes históricas y su evaluación. Las preguntas eran las siguientes:

1. ¿Qué es una fuente histórica?
2. ¿Cuál es el procedimiento que utilizas para evaluar una fuente histórica? Explícalo
3. ¿Qué elementos consideras para evaluar una fuente?

²⁵ Adverbio latino que se utiliza en los textos para indicar que es “literal o tal cual”

Las siguientes preguntas se referían a los filmes como fuente histórica, su análisis y el género que preferían. El objetivo de estas preguntas era saber la percepción de los alumnos respecto a las películas como fuente histórica.

Finalmente, las últimas preguntas abordaban la Revolución mexicana, orientadas a reconocer cómo vinculaban este proceso con el presente. Una de las preguntas fue:

¿Consideras que la Revolución mexicana fue un plan estructurado por unos cuantos, un proceso con múltiples actores y contradicciones o una invención del Estado mexicano? Justifica tu respuesta.

Esta pregunta intentaba reconocer su visión sobre los acontecimientos históricos, dado que apelaba a las percepciones que pueden tenerse de las revoluciones, es decir pensar que fue algo planeado por un grupúsculo, un proceso más complejo y la idea de que el Estado crea hechos sobresalientes para justificar sus acciones.

La última pregunta de la evaluación diagnóstica se refería al sentido de estudiar la Revolución mexicana en el presente con el objetivo de conocer cómo situaban al proceso revolucionario y a partir de qué representaciones.

El análisis de las respuestas a esta evaluación diagnóstica permitió conocer lo siguiente. Los alumnos pueden reconocer que una fuente brinda información, en este caso histórica, se refieren a ella como un lugar, algunos la sitúan como algo tangible que brinda información del pasado, algunos incluyen además de documentos escritos, películas, periódicos y objetos cotidianos como evidencia histórica. Esto nos permitió reconocer que tienen una concepción más amplia sobre las fuentes históricas y no las limitan solo a lo escrito.

Jheovany agrega que una fuente no necesariamente es realizada en su momento para ser considerada una fuente histórica, es decir habla de la intencionalidad y lo expresa así:

Es cualquier documento, fotografía, película, periódico, revista, etc. que fue diseñado para crear un registro de lo que sucede durante ese periodo, este puede ser o no intencional; por ejemplo fotografía de una boda no fue creada para que alguien la analice, pero un periódico es para que las personas sepan que sucedía. (Jheovany, 2017)

Emmanuel afirmó que las fuentes son:

Apoyo didáctico que contiene temas diversos acerca de acontecimientos históricos, que pueden ser necesarios como estrategia de estudio o para completar un plan académico (Emmanuel, 2017)

Esta visión de la fuente apunta a mirarla desde el contexto escolar, es decir que aún no se le enseña el sentido de las fuentes como parte de una investigación histórica profesional, sino como una herramienta para la asignatura de Historia.

En cuanto al procedimiento que siguen para el análisis, son pocos los que enumeran alguna secuencia de pasos, la mayoría habla de generalizaciones sobre el análisis y recurren a enumerar algunos elementos. A continuación, algunos ejemplos de los que enumeran su procedimiento.

Primeramente se revisa de dónde es que proviene la información que estamos a punto de solicitar, pues debe provenir de un sitio fiable.

En segundo lugar se lee, escucha o visualiza la información

Por último se concluye si la información realmente tuvo coherencia y si es que fue de ayuda. Así es como evaluo (sic) una fuente histórica (Karla Michelle, 2017)

Primero busco la idea o tema a tratar, selecciona una cantidad razonable, de opciones me doy cuenta si me sirven para analizar a fondo el tema, descartó opciones, y por último leo el material que seleccione y agoto la información para responder cualquier duda sobresaliente. (Gerardo Emmanuel 2017)

1. Reviso de dónde fue tomada
2. Leo toda la información
3. Busco en otra fuente

Las comparo (Jheovany, 2017)

Como podemos ver los alumnos que sí reconocieron que había un procedimiento para analizar la fuente también incluyen la idea de corroboración y verificación, afirmando que es necesario consultar más fuentes y compararlas. Esto es importante porque es parte del procedimiento para la evaluación de fuentes que menciona Trepát (1995) al referirse a los heurísticos. También la idea de confiabilidad asociada al prestigio, es decir si procede de alguna institución académica.

Solo uno afirma que no sigue ningún tipo de procedimiento. Erick señaló:

Ninguno, solo me baso en que la información concuerde con lo que busco
(2017)

Esta respuesta muestra que Erick no está pensando en un análisis de fuentes, sino más bien en cumplir un requisito o tarea, asunto que es necesario considerar con más detalle en futuros trabajos.

Respecto a los elementos que toman en cuenta para el análisis de fuentes históricas se encuentran: autor, fechas, año de publicación y si es fiable. En esta pregunta hubo dos visiones que predominaron: una que enumera estos elementos, pero como parte de una ficha bibliográfica y otros destacando el papel del autor y momento en que lo escribe.

La primera posición la encontramos con la afirmación que hace Dulce Rosario:

Normalmente no lo hago pero en todo caso seria el lugar de donde viene, la fecha, el autor, la dirección electrónica o ficha bibliográfica. (Dulce Rosario,2017):

Dana Karen escribe:

Como mencioné en la anterior, considero al autor (es), fecha de la publicación, quién la publica, el fin con el que la publica, si la página o libro tiene algún indicio tendencioso, bibliografía, etc.(Dana Karen, 2017).

Con relación a si un filme cinematográfico puede ser considerado fuente histórica la mayoría respondió que sí, aunque en ambas posturas existe cierta desconfianza hacia las películas.

Los que sí consideran a las películas fuentes históricas piensan que deben reflejar información exacta de la realidad y que solo así sería útil a la historia, los documentales se consideran una fuente confiable. Esta visión es la que Gispert (2009) menciona que predomina respecto a los documentales como una expresión apegada a la realidad y verídica, cuando en realidad se construyen a partir de un guion que incluye una posición y visión construida por el director. En este sentido la historia también es una representación del pasado, no es un reflejo fiel de los hechos, pero que entre sus objetivos está construir una visión lo más apegada a lo acontecido.

Entre las respuestas también se encuentra la noción de reflejo de la realidad, una visión convencional que se tiene de los filmes históricos. A continuación, se muestran algunas de las respuestas en este sentido:

Si; reflejan la manera en que se desenvolvía la sociedad, y lo que se refleja en ella. Mucho más las secuencias sin guion (Cesar Florencio, 2017).

Si y no, depende de que tan apegada este a la realidad porque una película no forzosamente debe basarse en echos (sic) reales (Erick Mauricio, 2017).

Si, pues generalmente se ve reflejado una visión de los ciudadanos a las manifestaciones sociales de la época (Jorge Omar, 2017).

Si, aunque la cinematografía no tiene muchos años de existir el contenido que tienen representa el contexto en la época que fue grabado. Y hay películas específicas en mostrar información histórica como contando vidas de personas trascendentes (Ernesto, 2017).

Yael Eduardo fue el único que afirmó que no consideraba a los filmes una fuente histórica y los sustenta así:

No- reflejan la historia desde el punto de vista del director y muchas veces exageran hechos y restan importancia a otros y no recopilan de buena forma los hechos y en ocasiones (sic) son omitidos (Yael Eduardo, 2017)

Lo interesante de esta respuesta es que Yael menciona aspectos importantes a destacar como el punto de vista del director, la exageración de acontecimientos y la omisión de hechos, los cuales a decir de Burke (2001) más que inconvenientes pueden ser elementos para analizar e investigar, ya que incluyen mentalidades e ideologías que forman parte del contexto del filme.

Los elementos a tomar en cuenta para el análisis de un filme para algunos resultan difusos y mencionan aspectos generales.

Que contenga bastante información(sic), datos y que todo sea real (Raul,2017).

Mientras que Gabriela lo expresa del siguiente modo:

Considero que debería de tener:

- Información completa sobre el tema
- Que todo este bien plasmado (claro, que se entienda)
- Representar historias animadas (Gabriela,2017).

Respecto a los que enumeran elementos más específicos, mencionan datos sobre el director, contexto, el público al que va dirigido y críticas. A continuación, se muestran las respuestas más significativas:

El director y los datos históricos pues si este tiene fama de ser fantasioso no es mucho de fiar. Si el contexto del filme es adecuado y no contiene errores en la trama que hubieran sido ilógicos en esa época... (Jean,2017).

La fuente en la que se basan, la fidelidad haría los hechos reales, el público al que va dirigido.

Los primeros dos son para saber que tan exactos son los hechos presentados y el tercero es para saber a que grado de complejidad puede llegar el filme al momento de mostrarnos las escenas, esto también ayuda a tener una mejor visión de cómo pasaron las cosas (Miguel Isaías,2017).

Las fuentes, el director, guionista y finalmente las críticas

Fuentes: Sirven para crear las bases del filme y si este será confiable

Director: De el depende si será bien narrado y entendible y entretenido(sic)

Guionista: Depende de el (sic) pasar las bases a un guion que será lo que sostenga la película

Críticas: En estas se observa si la película fue criticada por mala información otros aspectos (Víctor Yeshua,2017)

Los elementos que mencionan ayudan a entender el filme desde la lectura histórica de la película planteadas por Monterde (1985) y Ferro (1980), ya que abordan aspectos sobre el contexto histórico, el director, el guion, etc. Porque más que verificar cada hecho que

sucede en los filmes, comparándolo con documentos escritos lo fundamental será indagar en el contexto, director, el uso del lenguaje cinematográfico y el discurso que se presenta con el fin de analizar el filme como fuente histórica.

Las visiones que los estudiantes tienen respecto al proceso revolucionario nos muestran el uso público de la historia²⁶, constatando que sus conocimientos previos se engarzan con ideas sobre la Revolución mexicana que son parte de visiones oficialistas²⁷ o del *vox populi*, donde predominan las siguientes visiones:

- La revolución como parte de un proceso de injusticias, abuso de poder e inconformidad del pueblo.
- La revolución como un plan estructurado por unos cuantos, pero donde finalmente el pueblo participa.
- La visión de la Revolución desde la perspectiva de no repetir errores, una noción casi providencial y normativa para evitar equivocarse, sin considerar que así no opera la historia y que es necesario considerar las circunstancias particulares de los procesos históricos.

En cuanto a la primera perspectiva veamos algunas de las respuestas .Así lo escribe Valeria:

Una de las principales causas fue la dictadura de Porfirio Díaz, a pesar de haber estabilidad la riqueza solo estaba repartida en sectores muy pequeños, la explotación hacia obreros y campesinos, las condiciones de vida y el hecho de que no hubiera oportunidad para las nuevas generaciones (Valeria, 2017).

Algunos son más explícitos en las causas, como Jean

El anhelo de unos por el poder, los abusos de Diaz, las injusticias, la acumulación de riquezas en las altas esferas y la escasez (sic) en la clase obrera, etc. (Jean,2017).

Mientras que otros hacen generalizaciones al respecto, retomando aspectos y categorías que no son del periodo como las castas.

²⁶ El uso público comienza con la educación, a partir de la que recibimos los contenidos de una visión histórica tamizada desde el poder que es quien ha decidido cuál es “nuestro” pasado.

²⁷ Nos referimos a esas visiones que se construyen desde el Estado y que como mencionamos se van transmitiendo en el contexto escolar

Mal gob. Castas. Discriminación, Abuso del Poder (Jorge Alberto,2017).

Creo que el pueblo se levanto ante la dictadura fascista de Díaz que si bien fue buena la economía y las relaciones(sic) en ese momento no consideraba a todo el pueblo, solo al estado y a la burguesía (Wendy Marlene,2017).

Respecto a la pregunta donde se les dan opciones sobre el proceso revolucionario, la mayoría contestó que había sido un plan estructurado por unos cuantos, pero que se había unido el pueblo a la lucha. Este es el caso de Alfredo que escribe:

Fue un plan estructurado por pocos que conforme iba avanzando iba creciendo el numero (sic) de población unida a la causa(sic) ya que no todos tenían el valor de enfrentar al gobierno (Alfredo,2017).

Esta respuesta refleja una visión tradicional, donde quienes hacen la historia son los grandes personajes, aunque con la acotación de que el pueblo no se unía por no tener el valor suficiente.

La otra respuesta que predominó fue la de que era un proceso con múltiples actores y contradicciones, pero con el argumento de que había participado mucha gente, como es el caso de Raúl que dice:

Creo que la Revolución Mexicana fue un proceso donde participaron muchos personajes, por que para lograr hacer un movimiento de tal magnitud no pudo hacer posible si solo fueran pocos (Raul,2017).

Otros como Juan Luis explica de modo general y solo menciona la idea de múltiples demandas

Un proceso con múltiples actores pues varias personas influyeron de diferente manera y con diferentes exigencias (Juan Luis,2017).

Finalmente, los que dijeron que la Revolución había sido un invento del Estado fueron los menos, Leslye escribe que fue una “Invención del Estado mexicano, querían cubrir la mala forma de gobierno”. Su explicación es muy ambigua, pero nos muestra una perspectiva en la que no se distingue Estado y gobierno, y donde se concluye que hay algo que ocultar desde el poder. Esta visión predomina en los usos públicos de la historia, el gobierno en turno manipulando, ocultando o mintiendo al pueblo. Esta visión podría ser vista como crítica, pero lo que sucede es que no explica, ni indaga más, solo sospecha del gobierno en turno.

Respecto a la perspectiva de estudiar el proceso revolucionario en el presente para no repetir los errores es la que destaca y la observamos en lo que enuncia Ernesto:

“Saber como y por qué pasaron las cosas, además sabiendo esto podemos no cometer algunos errores y aprender, además de que no esta mal saber algo sobre nuestra historia” (Ernesto,2017)

Jheovany continúa en esta visión y agrega la idea de repercusiones en el presente:

Podremos comprender las dificultades que paso el país tras una dictadura y así evitar posibles conflictos en el futuro. También comprenderemos las consecuencias que tiene este proceso en la actualidad (Jheovany,2017).

En su respuesta es más específico en el sentido histórico de estudiar la Revolución, refiriéndose a la dictadura de Díaz y menciona la idea de consecuencias en el presente, aunque en realidad es una respuesta genérica de la relación pasado con el presente. No hacen una vinculación del proceso revolucionario con el presente y específicamente una relación inmediata con su vida cotidiana, solo hablan de la relación en un nivel macro.

4.1.2. Clasificación de fuentes históricas

En este ejercicio lo que se solicitó era que clasificaran fuentes de diverso tipo, primero reconociendo si eran primarias o secundarias, explicando el porqué; luego clasificar según el tipo de fuente y finalmente hacerle preguntas a la fuente y que reconocieran en qué tipo de investigación se usaría.

Este ejercicio se realizó en equipo, se formaron 8. Para efectos prácticos mencionaré los resultados de cada uno de manera general y después mencionaré las preguntas que intentaron cuestionar de modo más profundo e indagador.

Cuadro 9

Clasificación de fuentes históricas por estudiantes del grupo...

Equipo	Clasificación de fuentes en primarias y secundarias	Preguntas que plantearon a la fuente y tipo de investigación
Chacks.	Este equipo no tuvo problemas al clasificar las fuentes en primarias y secundarias, aunque no todas	No todo el equipo contesto y las agruparon de modo general en investigación de tipo política,

	<p>sus explicaciones eran claras, estaba presente la idea de contemporaneidad de la fuente</p>	<p>histórica y económica. En cuanto a las preguntas que plantearon y el tipo de investigación no todos contestaron y quien sí lo hizo lo agruparon solo en político, histórico y económico.</p>
<p><i>Equipo de asalto Osiris y yessmortal y la cobaya asesina</i></p>	<p>No tuvo problemas para clasificar las fuentes y sus justificaciones apelaban a la contemporaneidad de los hechos y al hecho de haber utilizado “fuentes previas”, es decir si la información se obtenía de algo ya escrito o de viva voz.</p>	<p>Las redactó en primera persona del singular y fueron más concretas, así también los temas que se podrían investigar fueron más específicos.</p>
<p><i>Los seis dedos</i></p>	<p>En este equipo la clasificación de fuentes se realizó correctamente, la forma en la que justificaron su clasificación se basó en la idea de primera y segunda mano, así como en el factor de presenciar hechos.</p>	<p>Ellos apelan al origen de la de la información y el porque de su elección. En cuanto al tipo de investigación mencionan el tipo comparativo y descriptivo</p>
<p><i>1.1.</i></p>	<p>Este equipo clasificó de manera adecuada las fuentes y basó su justificación en el momento en que ocurrieron los hechos y su distancia del momento en que se publica o se hace</p>	<p>Se refieren únicamente a la creación de textos literarios: resúmenes, ensayos y cuestionarios.</p>
<p><i>Los papus</i></p>	<p>clasificó de forma correcta las fuentes e incluyó la acotación de si eran de primera o segunda mano en el periódico, las fotografías y la grabación, lo que complejiza el análisis. En su justificación sobre las fuentes ponen énfasis en las narraciones y sus tiempos.</p>	<p>Sus preguntas se refieren al contexto social y cultural del contenido de la fuente. No contestan en qué tipo de investigación se utilizaría.</p>

<i>Equipo Churubusco FC</i>	Este equipo clasifico correctamente las fuentes, lo que justifica su clasificación es sobre todo la contemporaneidad y a la noción cronológica de los hechos	Las preguntas hacían referencia a qué trabajos académicos podían realizar.
<i>Equipo H</i>	Este equipo clasificó como fuente primaria la revista, su justificación fue que se refería a cosas actuales. El equipo en general tuvo problemas para clasificar y la justificación no era clara	En cuanto al tipo de investigación que realizarían este equipo incluyó su utilidad en algunas disciplinas de las ciencias sociales.
<i>Equipo sin nombre</i>	Este equipo justificó más ampliamente el porqué las fuentes son secundarias o primarias describiendo con más detalle la fuente, además incluyó si eran de primera o segunda mano. Su justificación utiliza la noción de representación de los hechos y la idea de época	En la sección de preguntas sus cuestionamientos fueron más específicos vinculándolos con lo que pudieron indagar en la fuente, es decir el año en que se realizó, el tema del que hablaba, etc.

Al analizar esta actividad podemos destacar que los equipos que examinaron con más detalle y curiosidad las fuentes pudieron hacer preguntas más específicas. Es el caso del *Equipo de asalto Osiris y yessmortal y la cobaya asesina* quienes preguntaban al atlas universal:

¿Tus proporciones son exactas, han cambiado? Investigación acerca de los estimados de los cambios mundiales a través de los años (*Equipo de asalto Osiris y yessmortal y la cobaya asesina, 2017*)

El equipo de *Los seis dedos* al observar las distintas monedas preguntó:

¿Por qué (sic) la escena de la entrada a la Habana fue dada para el peso?
Para una investigación social (*Los seis dedos, 2017*)

Lo interesante de estas respuestas es que muestran cómo los alumnos pueden acercarse a las fuentes históricas desde una posición más indagadora, planteando preguntas

a las dudas que les surgen cuando tienen contacto con alguna fuente, en lugar de solo contestar cuestionamientos planteados por el docente. En este sentido el ejercicio de hacer preguntas a las fuentes como lo hace un historiador cobra sentido y muestra que acercarse a la historia desde una posición de indagación se puede acceder al conocimiento histórico desde una perspectiva distinta.

Respecto a los que se les dificultó plantear preguntas tenemos el ejemplo del equipo 1.1 que para la película 1492 planteó:

¿En que lugar(sic) y fecha acontecieron los hechos? En un ensayo” (1.1, 2017)

En este ejemplo podemos observar que los alumnos no indagaron más en la fuente, es decir no leyeron el año en que se realizó la película, ni la temática, así mismo indican que realizarían un ensayo sin mayor argumentación.

El equipo H también muestra problemas cuando se refiere al atlas histórico universal y pregunta:

¿Dónde sucedieron los hechos? Investigación geográfica (H, 2017)

Ellos preguntan sobre la ubicación espacial, pero al ser un atlas histórico resulta de suma importancia también hablar sobre la ubicación temporal, además de modo genérico hablan sobre una investigación geográfica sin especificar sobre qué tópicos.

Lo que se concluye de la información obtenida es que la mayoría tiene dominio en la clasificación de las fuentes, aunque haya confusiones con detalles respecto al momento en que se realiza la fuente, por ejemplo, cuando se menciona que la revista es una fuente primaria.

Los que se involucraron más con la fuente, es decir que observaron detalles son quienes formulan preguntas más acotadas y relacionadas con una investigación particular. Esta información es útil porque resalta la necesidad de que se fomente en los estudiantes una actitud de indagación para aplicarlo en la clase de historia, así como en su vida cotidiana y que esto sea el inicio de un modo diferente de acceder al aprendizaje de la historia, es decir no desde la idea de que la historia es un cúmulo de información que solo hay que narrar, sino viéndola como una construcción que parte de preguntas. Esta visión se relaciona con lo que autores como (Prats J. &, 1998) destaca al hablar del conocimiento histórico y como en el contexto escolar nos ofrecen una idea de historia acabada, no en construcción, lo que supone

que los conocimientos solo deben ser memorizados y que se le dé prioridad solo a los hechos ya dados. Esto imposibilita que se conozca el método histórico y que el alumno se sienta parte de la Historia e incluso constructor de Historia. Por lo tanto es de suma importancia que los alumnos comprendan el proceso de construcción del conocimiento histórico y como se llega a ese, por encima de la explicación del hecho.

4.1.3 Corroboración de fuentes

En esta actividad se realizó el ejercicio de la pelea en clase, donde tenían que corroborar las versiones iniciales sobre quién había iniciado la pelea.

De acuerdo con el esquema que plantea *Stanford History Education Group* en el ámbito de la corroboración, los alumnos deben:

- Comparar y contrastar documentos para establecer lo que probablemente ocurrió
- Reconocer diferencias entre la información proporcionada por cada fuente

En esta actividad que parte de un acontecimiento cotidiano se observó cómo comparan y contrastan las narraciones, cómo extraen la información solicitada, así como las diferencias que encuentran entre cada una.

Lo que se observa es que se les dificulta contrastar información, algunos con los mínimos datos sacan conclusiones y algunos no atienden a la búsqueda de información específica. Esto probablemente atiende al hecho de que los estudiantes en la clase de historia están habituados a realizar otro tipo de operaciones como contestar cuestionarios con información específica de interpretaciones históricas o hacer resúmenes sobre la información dada.

Los resultados fueron los siguientes:

En la primera pregunta se solicita que se escriba lo que dice la narración sobre cada versión acerca de quién inició la pelea y entre ellas está la de un compañero que los conoce a ambos, pero que no presencié los hechos. Varios de los alumnos solo pusieron el nombre de quién inició la pelea según el testimonio, mientras que otros hacen una descripción más amplia sobre la versión de cada uno.

Raúl Arturo contesto así:

Narración A: Francisco

Narración B: Emiliano

Narración C: No estaba (Raul Arturo, 2017).

Fernanda abunda más en cada narración

Narración A: Emiliano dice que Francisco es el que comenzó la pelea

Narración B: Francisco piensa que Emiliano le soltó un golpe de la nada

Narración C: No sabe quien empezó la pelea, en ese momento estaba ausente (Fernanda, 2017).

En esta primera pregunta lo que se intentaba era que ellos pudieran buscar en los testimonios la información que se solicitaba, una operación básica en historia y que es una introducción a la posterior búsqueda de información histórica en documentos.

La siguiente pregunta se refiere a si se puede determinar quién fue el que inició la pelea con los tres testimonios y el porqué. Leslye contesto lo siguiente:

Si porque hay muchas personas (3) las que dan su versión. Y es casi seguro que Francisco empezó porque siempre ha demostrado su mala conducta (Leslye,2017).

Michelle en cambio dice que no es posible saber quién inició la pelea y lo argumenta así:

Porque los alumnos directamente involucrados se defienden a sí mismos y el tercer alumno no presensio (sic) los hechos, por lo que se necesitaría el testimonio de alguien más que estuviera presente durante estos (Michelle,2017).

En esta pregunta podemos observar que Michelle reconoce que necesita más información porque la que tiene no es suficientemente fuerte para sacar conclusiones, lo que permite saber que ella reconoció diferencias entre las narraciones y que está haciendo un ejercicio de evaluación más completo.

En la siguiente pregunta se solicita que a partir de las narraciones se escriba sobre el trato entre los implicados antes del conflicto. Raúl escribió lo siguiente:

Narración A: Lo tratan mal en clase de ética lo quedan viendo feo

Narración B: No menciona como lo tratan

Narración C: Francisco y sus amigos son groseros con Emiliano, se burlan de él y lo hacen sentir mal (Raúl, 2017)

Mientras que Brandon dice:

Narración A: Que siempre lo molesta, desde que llegó a la escuela y siempre lo ven feo

Narración B: Que él no le hace nada, que Emiliano es demasiado raro.

Narración C: Que Francisco y sus amigos son groseros con Emiliano, hacen chistes de él en voz baja, se le quedan viendo, otras cosas más.

(Brandon, 2017)

En ambos textos podemos ver cómo la información que proporciona Brandon es más completa, mientras que Raúl no logró ubicar en la narración B el trato de Francisco hacia Emiliano.

Complementando esta búsqueda de información se solicita saber si a partir de estas narraciones podemos obtener información sobre el trato que se le daba a Emiliano y el porqué de su respuesta. Lo que se esperaba es que respondieran que sí y pudieran comparar las distintas narraciones.

Raúl dice que:

Conforme a la narración de Emiliano y Jaime nos podemos dar cuenta si tratan de mala manera al chico nuevo (Raúl, 2017).

Brandon afirma que:

Si, ya que hay dos narraciones que coinciden, una de ellas la dice una persona que no conoce a ninguno de los involucrados en la pelea, por lo cual no apoya a ninguno (Brandon, 2017).

Lo que escribieron Raúl y Brandon muestra que pudieron abstraer la información necesaria de las fuentes para reconocer el trato hacia Emiliano, mientras que Leslye no lo logró al indicar que la mayoría de las personas señalaban que Francisco inició la pelea, es decir refiriéndose a la pelea, no al trato que se le daba a Emiliano, previo a ella. Es decir, ella apela a la mayoría de las personas al referirse a los únicos dos testimonios, además no se refiere a la información solicitada que es el trato hacia Emiliano sino a quien inició la pelea. Esto puede ser por mala comprensión de la pregunta o porque se le dificultó obtener la información de las dos narraciones.

Finalmente, la última pregunta se refiere a por qué es conveniente tener la tercera versión de alguien que conoce a los implicados para resolver el problema. Raúl respondió:

un punto de vista diferente con un apoyo neutro (Raúl,2017).

Brandon expresó:

Porque no es amigo de ninguno de los dos, por lo que no ve en beneficio de alguno de los involucrados (Brandon,2017).

Mientras que Leslye que tuvo algunas complicaciones al responder las preguntas concluye:

Esta persona no es amiga de ninguno de los dos chicos, entonces es más seguro (Leslye,2017).

Como vemos la conclusión para la mayoría es la misma, que es necesaria una versión más neutral u objetiva porque no favorecerá a ninguno, lo que indica que para un ejercicio de corroboración de fuentes es necesario tener una diversidad de fuentes, para compararlas y construir una conclusión más fuerte, aunque también puede parecer suficiente dos versiones para realizarla.

4.1.4 Evaluando Fuentes

En este ejercicio se hicieron preguntas respecto a la fiabilidad de dos fuentes para una pregunta histórica específica. Requería que los alumnos pudieran evaluar qué fuente sería más adecuada para una investigación específica y justificar su respuesta con base en la información que proporcionaba el enunciado. Lo limitante de esta actividad es que como son suposiciones, en realidad no se les da un autor en específico o un documento, solo un enunciado planteando algunos puntos clave a tomar en cuenta para el análisis. El objetivo era que pudieran ver que las fuentes se relacionan y que si bien el ejercicio era distinguir cual sería más confiable dependiendo de las preguntas que se planteen, pueden complementarse cuando se realiza una investigación histórica. En este sentido es que de acuerdo con la tabla de pensamiento histórico (ver apéndice 11) del *Stanford History education Group*(s.f) lo que los alumnos deben hacer para evaluar fuentes es:

- Identificar la posición del autor sobre el evento histórico
- Identificar y evaluar el propósito del autor al crear el documento
- Hipotetizar qué dirá el autor antes de leer el documento

- Evaluar la confiabilidad de la fuente considerando su género, audiencia, y propósito

En esta actividad los alumnos deben por lo menos evaluar la confiabilidad de las fuentes por su propósito, género y procedencia, considerando que la confianza en las fuentes no es solo determinar si miente o no, sino qué tanto puede aportar de acuerdo con las preguntas que se haga el investigador. Lo que observamos es que los estudiantes cuando evalúan fuentes eligen una u otra, pocos son los que eligen ambas por su carácter complementario. Esto podría dar cuenta de la forma maniquea en la que en esta etapa los adolescentes suelen decidir. Al hacer evaluaciones sobre las fuentes muchos parten del sentido común, la experiencia propia, conocimientos previos y de las visiones que se tienen sobre la historia y los medios de comunicación por lo que se muestra la necesidad de que en la enseñanza de la historia esto se haga evidente y pueda añadirse el corpus del pensar históricamente.

En la primera pregunta se contraponen un documental sobre la Revolución mexicana que se realizó en el año de 1970 y un libro escrito por un afamado historiador publicado en 2010. Lo fundamental es que reconozcan las características del documento filmico y las del libro y el año en que se publica. En esta pregunta 21 de 50 alumnos contestaron que confían más en el documental, 18 en el libro, 5 en ambas y el resto en ninguna de las dos.

Michelle eligió el documental debido a

...que se realizó una fecha más cercana a la que acontecieron los hechos y nos puede dar una muestra más clara, que probablemente incluya fuentes primarias, como entrevistas (Michelle,2017).

Muchas de sus reflexiones se enfocan en la cercanía temporal con el acontecimiento, mientras que otros aluden a que el libro por ser más reciente tiene información actualizada sobre el suceso. Para Emmanuel la elección del libro es:

...porque pertenece a un experto en el tema, además al ser más reciente puede contener más información que probablemente no este descubierta en 1970 (Emmanuel,2017).

La otra percepción es la de que un documental es fiable, argumentando que es de primera mano. Es visto como un documento audiovisual fiable porque tiene entrevistas y

puede contener testimonios, no se considera que también se crea a partir de un discurso e interpretaciones. En la respuesta de Areli se manifiesta esa idea del documental:

...ya que es un documental de cómo sucedieron las cosas y además tiene una fecha más antigua y cercana al acontecimiento, un documental contará tal cual fueron las cosas (Areli,2017).

Esta visión en la que el documental será más confiable porque muestra la información tal cual se presenta en la realidad, se basa en la idea de que los hechos solo se graban en el momento en el que suceden, confirman la postura tradicional respecto al uso de videos en el contexto escolar, así como la idea de que el documental necesariamente tiene como propósito plasmar la realidad, sin considerar que puede tener distintas motivaciones y que se crea un discurso que argumenta una posición sobre lo que describe.

Mientras que los que eligieron el libro apoyan sus argumentos en el prestigio del historiador, que conoce del tema y que afirman realizó una investigación seria comparando fuentes. Esta es la posición de Ignacio quien señala que:

...posee referencias o más fuentes donde se puede revisar la información, además de la reputación del autor (Ignacio,2017).

En la segunda pregunta se cuestiona qué fuente sería más fiable para saber acerca del zapatismo, y se contraponen una entrevista hecha por un investigador del COLMEX en 1960 y una realizada por un estudiante de historia en 1968 a un combatiente zapatista. Aquí lo que quería destacar es la importancia del año, las posiciones ideológicas y el respaldo de una institución.

En esta pregunta 46 alumnos respondieron que confiaron más en la entrevista hecha por el investigador del COLMEX, 3 en la realizada por el alumno de Historia y 1 en ambas. En esta oposición de fuentes lo que se reconoce es el prestigio de las instituciones y del investigador, así como la cercanía temporal del acontecimiento con el testimonio.

Para Linda la primera fuente es más confiable y lo justifica así:

...ya que el entrevistador tiene mayor experiencia, puede formular preguntas más objetivas y un estudiante quizá no tenga la suficiente experiencia (Linda,2017).

Cesar argumenta la elección de la primera fuente diciendo:

El investigador ya tiene una reputación además de experiencia; y aparte de esto la entrevista fue en un tiempo más cercano al hecho, por lo que el entrevistado tiene más detalles presentes (Cesar, 2017).

Eduardo en cambio eligió la fuente 2 y dice:

...pues siento que habla mejor porque es de la UNAM (Eduardo,2017).

Su justificación se basó en el prestigio de la universidad, pero no menciona que la realizó un estudiante, ni el momento en el que la realiza, lo cual podría influir ideológicamente, debido al contexto del 68 en México.

Wendy fue la única que confiaría en ambas y su justificación fue:

...en los dos casos la hace un historiador y ambos entrevistados fueron combatientes (Wendy,2017).

Ella no hace la distinción sobre el prestigio de ambos historiadores, ni de las instituciones y ni la cercanía a los acontecimientos. Probablemente porque para ella ambos tienen la misma formación, aunque uno sea un investigador y el otro un académico.

La información que destaca en esta pregunta es la importancia que conceden a la objetividad, usándola para justificar la fiabilidad de una fuente, aunque no se explica más sobre ella y las implicaciones que tiene en las ciencias sociales. La objetividad la relacionan con el prestigio del investigador, vinculándolo a instituciones educativas de renombre, pero no se cuestiona el porqué y para qué de lo que escribe.

Además, para ellos es más importante la reputación de quien escribe que corroborar que se trataron de forma rigurosa las fuentes. La reputación que mencionan parece que no tiene un criterio tan claro en los estudiantes, ya que para algunos el hecho de que el investigador sea del COLMEX es de suma importancia, por lo que la institución representa y por el hecho de ser investigador reconocido. Su respuesta probablemente sea deba a que en la proposición se resalta que el investigador es prestigiado frente a un estudiante de historia, además que se le ha enseñado que los académicos no tienen posturas, intereses o ideologías.

Por último, en sus respuestas sobresale la cercanía al hecho, siendo un factor que para ellos es relevante en el análisis, sobre todo pensando que el testigo tiene más claros los hechos y puede recordarlos con más precisión. En esta respuesta parece que están apelando a la importancia de la memoria y su cercanía con lo acontecido, sin cuestionar las motivaciones o posición que ocupaba el testigo frente a los hechos. Los estudiantes valoran los testimonios

por sentir que hablan sobre el hecho de manera más cercana y que entre más cercano esté al hecho será descrito con más precisión y detalles.

La tercera pregunta se refiere a cuál será la fuente más confiable para conocer la estructura de la casa de los hermanos Serdán. Las opciones eran la entrevista con un familiar o imágenes del museo de los Serdán. El propósito de esta pregunta era que cuestionaran que no siempre un testimonio directo de un familiar puede proporcionar información precisa acerca de lo que se quiere conocer, en este caso es más fiable observar imágenes del lugar para poder reconocer cómo era la casa.

En esta pregunta 9 eligieron la primera fuente, 35 la segunda, y los restantes no confían en ninguna.

Areli eligió la primera y lo justificó así:

...podría ser más confiable, ya que al ser una persona descendiente de los Serdán puede hablar de toda la estructura de esa casa, además puede decir información sobre los materiales, la forma y porqué de esta, además unas fotografías no podrían mostrar tales (Areli,2017).

En esta explicación lo que podemos ver es que asume que el familiar de los Serdán fue contemporáneo a los hechos y que por eso puede dar cuenta de la estructura de la casa.

Karla eligió las imágenes argumentando que:

...el descendiente puede relatar la historia que ha sido contada a través de los años y las fotografías fueron tomadas en un preciso momento y por lo tanto reflejan exactamente lo que estaba sucediendo en ese momento (Karla,2017).

En la explicación de Karla descarta el testimonio del familiar porque señala que puede repetir lo que se le ha contado a través de los años y en cambio las imágenes al haber sido tomadas en el preciso momento pueden mostrar cómo era la casa fielmente como estaba la estructura de la casa. Su explicación muestra la noción de la imagen como más confiable por reflejar la realidad tal cual es, esta idea es recurrente a lo largo del trabajo, ya sea para las imágenes fijas o en movimiento, esto podría confirmar esa visión de lo audiovisual como una fuente más fiable para mostrar lo que realmente sucedió solo por captar el momento de lo acontecido, sin considerar que cada una de esas imágenes tuvo una intencionalidad y un sujeto que decidió captar dicho momento.

Víctor complementa esta explicación diciendo:

Al menos que los descendientes de Serdán hayan ido y tengan memoria fotográfica, no hay mucha probabilidad de que logren recordar la casa a grandes rasgos, es tan simple como decir que su cerebro lo evita (Víctor,2017).

Alan no confió en ninguna y su explicación fue la siguiente:

...porque el descendiente pueda ser que no le haya tocado vivir o conocer (sic) esa casa, y en un museo te dan el conocimiento(sic) básico o sacan a la luz la mitad de la información (por un decir) de la estructura de la casa (Alan, 2017).

Alan pone en duda ambas fuentes y es interesante que diga que en un museo dan un conocimiento básico o parcial de la información, lo cierto es que en este caso lo que se presentaban eran imágenes de la casa, es decir no se estaba hablando de una exposición o un recorrido con cierta curaduría.

Por otra parte, Jheovany confiaría en ambas argumentando que:

Las dos pueden ser tomadas en cuenta ya que un descendiente nos puede dar datos que no se registraron en las fotografías, pero también puede olvidar algunas partes (Jheovany,2017).

Su argumento incluye la noción del olvido en los testimonios y como puede complementarse con el registro fotográfico, haciendo alusión a la necesidad de que la información sea complementaria.

Como vemos la mayoría coincidió en pensar que las imágenes son fuentes más confiables que el testimonio de un familiar, pensando en que este podría olvidar u omitir algo y esa observación es significativa dado que cuestionan que no necesariamente una fuente primaria es confiable, que debemos saber su origen y si la información puede ser omitida u olvidada. La mayoría atribuye que las imágenes de un museo son ineludiblemente confiables, solo Alan cuestionó que la información del museo podría ser parcial.

La cuarta pregunta fue: ¿Cuál fuente es más confiable para conocer sobre el proceso electoral en México en 1904? Las fuentes que se presentaron fueron dos de tipo periodístico. Por un lado, tenían una fuente oficialista y por otro una opositora al régimen porfirista. El propósito en esta pregunta era que los alumnos consideraran que una fuente periodística no

es verdad *per se*, sino que es necesario reconocer ciertos elementos como: saber quién lo edita, cómo surge el periódico y en qué momento se escribe la nota para indagar en su fiabilidad.

En esta pregunta 14 alumnos seleccionaron la primera, 7 la segunda fuente, 25 no confían en ninguna, los restantes confiarían en ambas.

Karen confió más en el periódico oficialista y lo argumenta del siguiente modo:

...por su carácter “imparcial”, te hablará de las acciones y decisiones buenas y malas, mientras que en la segunda es opositora y talvez hable solo (sic) de las cosas malas (Karen,2017).

En su explicación Karen tomó literal el título del periódico, quizás por desconocimiento, aunque tampoco consideró que era el periódico oficialista y que no hablaría de las malas decisiones del régimen porfirista.

Ernesto confía más en la segunda y su argumento es:

...porque ellos investigaran todo lo malo de Porfirio y en cambio el otro solo mencionaría cosas buenas (Ernesto, 2017).

En esta explicación no menciona que hablar de todo lo malo sería una versión parcial, necesaria para el análisis, pero que se requiere de otra que corrobore.

Jean es de los que no confiaría en ninguna fuente y él argumenta que:

...el Porfirista tenderá a exaltar (sic) a Díaz positivamente, y el satírico a ofenderlo exageradamente (Jean,2017).

José dice:

...yo no confiaría en un periódico y mas al saber que en esta época son unos vendidos, pero las 2da seria mas enemiga del estado y diría mas hechos en contra (José,2017).

La explicación de José expresa parte de su conocimiento previo al mencionar que los periódicos en esa época eran “vendidos” .

Ysael confiaría en ambos, pero destaca que:

...habría que hacer una análisis (sic) profundo ya que uno santificaría mucho a díaz (sic) y el otro satanizaría mucho a díaz (Ysael, 2017).

Como observamos en esta selección de fuentes la mayoría no confiaría en ninguna, lo que argumentan es que los periódicos podrían favorecer o exagerar datos sobre el régimen,

ponen en cuestionamiento el periódico como un medio de comunicación que puede mentir favoreciendo o satanizando a personajes públicos.

La siguiente pregunta se refería a reconocer la fuente más confiable para saber el trato que se les dio a los yaquis en su destierro hacia Yucatán, durante el Porfiriato y las fuentes son dos testimonios: uno de un coronel encargado de deportar yaquis y otro de un médico militar. La idea de contraponer estas dos fuentes fue reconocer que los testimonios de personas implicadas en un acontecimiento deben ser analizados desde el contexto en el que está escribiendo y si tiene algún propósito en particular o alguna presión externa que pueda condicionar lo que testifiquen. Así mismo en estos testimonios quizás sería necesario un tercero que sea la voz de un yaqui hablando sobre esta deportación o de algún otro testigo para que no se limite a dos testimonios de sujetos implicados en el proceso de deportación y por el cual no puedan decir cierta información.

En esta pregunta 7 consideraron más fiable el testimonio del coronel, 33 el médico militar, 3 ambas y 7 no confió en ninguna. Erick fue de los que creyó que era más fiable el testimonio del coronel, lo argumenta diciendo:

Ya que el mas que un testigo fue el encargado de las deportaciones y es conciente (sic) de las razones y el contexto (Erick, 2017).

Si bien Erick menciona que fue el encargado y que eso lo hace tener más información lo que no dice es el hecho de que ese acto fue cruel y que es probable que esa figura de autoridad no pueda decir todo lo que sabe debido a que tiene una cadena de mando a la que responde.

Gabriela fue de las que eligió la fuente 2 argumentando que:

...un médico a la hora que los reviso, puede observar los daños físicos que tienen estas personas, mientras que el militar no va a decir que son maltratados (Gabriela,2017).

Esta explicación es interesante porque coloca al médico como un testigo presencial del daño físico y posiciona al coronel como una figura de poder que no hablará sobre el maltrato.

César basa su argumentación en la experiencia personal al decir lo siguiente:

He convivido casi toda mi vida con militares y la mayoría solo sigue ordenes; de los cuales se arrepienten de realizar algunas (Cesar, 2017).

Lorena fue una de las que no confía en ninguna y lo sostiene diciendo que:

...ambos son militares y pueden decir que el trato fue bueno (Lorena, 2017).

La observación de Lorena coloca a ambos como parte de la institución militar, pero no expone lo que implica tener un cargo y seguir órdenes, distinto a lo que hace César que a partir de su experiencia emite una opinión considerando que los militares suelen arrepentirse.

Jhovany tampoco confió en ninguna, pero añade la idea de la responsabilidad y de seguir ordenes, argumentándolo así:

ya que el coronel tratará de parecer que sus actos fueron buenos y deslindarse de su responsabilidad, mientras que el militar podría cambiar los hechos bajo las ordenes de su superior (Jhovany, 2017).

En esta fuente la mayoría opinó que el testimonio del médico era más confiable por su profesión, dado que le da prestigio y ética profesional, también consideran que no tiene compromiso con nadie, mientras que el general es una autoridad y recibe órdenes. El prestigio ya sea de una profesión o institución se coloca como un elemento importante para los estudiantes en el análisis de fuentes. Además, se observa la influencia que tiene la experiencia de los estudiantes para juzgar las fuentes, por ejemplo, la creencia común de que un médico es una persona ética y que privilegia la vida, o la del alumno que menciona que ha convivido con militares y se arrepienten de sus decisiones. Los estudiantes además no distinguen los valores y cultura actuales frente a los del pasado.

La última pregunta se refiere a la fuente más confiable para saber lo sucedido en la llamada *Decena trágica*, por un lado, está un libro de texto de Historia de México de 2010 y por otro una nota periodística de lo acontecido un día después del golpe en 1913.

En esta comparación de fuentes 5 confiaron más en el libro, 41 en la nota periodística, 2 en ambas y otros 2 en ninguna. Octavio eligió como fuente más confiable el libro argumentando que:

...ha pasado el tiempo necesario para poder analizar con detenimiento este acontecimiento, debido a que en la fuente 2 solo han pasado un par de años y ni siquiera ha terminado el conflicto armado (Octavio, 2017).

En esta explicación Octavio pone el tiempo como un aspecto fundamental para tener más información y poderlo analizar más detenidamente, lo que no menciona es el propósito de la publicación, ni el momento en que se publica.

César también eligió el libro y argumenta que:

...al pasar los días se pudieron aclarar las cosas, en cambio un día después la cosa sigue turbia y no se puede observar todo con claridad (César,2017).

En su visión, en la noticia de un periódico no queda tan claro lo ocurrido porque es un hecho inmediato y después las cosas pueden ir cambiando. Este comentario es interesante porque advierte que una fuente de esta naturaleza mostrará los hechos poco claros en un principio, lo que deberá tomarse en cuenta corroborando con otras fuentes.

Wendy eligió la nota periodística y lo justifica del siguiente modo:

...porque es una fuente primaria de segunda y al ser contemporánea está menos distanciada y no está resumida como en el caso del libro de texto (Wendy,2017).

La explicación de Wendy resalta el tipo de fuente, lo que demuestra que está apelando a su origen y el significado de que sea una fuente primaria, además se refiere al resumen que se hace en un libro de texto como un elemento que puede hacer menos confiable la fuente.

Valeria coincide con Wendy en la elección de la nota y añade una explicación sobre por qué no son confiables los libros de texto:

Considero que sería la fuente 2, ya que la nota periodística fue redactada poco después de que el incidente ocurriera, además los libros de texto escolares no suelen traer toda la información necesaria (Valeria, 2017).

Víctor confiaría en las dos y argumenta:

La nota que aunque tuvo lugar justo un día después, puede que no tenga todos los detalles. El libro tiene mas detalles, ya que contiene mayor cantidad de fuentes. Corolario, las dos se complementan

Aunque el mas confiable, aunque aporte menos información (talvez) es el periódico, ya que es una fuente directa (Víctor, 2017).

Al leer la argumentación de Víctor podemos ver cierta ambigüedad en su elección, pero lo interesante es que intente dar explicación de lo que cada fuente aportaría o le faltaría y el corolario que escribe es parte de las conclusiones a las que se quería llegar respecto a la importancia de la corroboración.

Como vemos la mayoría confía más en la nota periodística porque considera que es una fuente primaria y que puede dar información importante por la cercanía con los hechos.

Los que no confían en ninguna fuente argumentan que el periódico no daría tantos detalles del suceso, dado que habría otras noticias; mientras que el libro ya que han pasado varios años se perderán puntos importantes, así mismo la mayoría duda sobre los libros escolares porque no siempre dan información verídica ni detalles. Esta afirmación respecto a los libros resulta interesante porque los estudiantes ponen en duda los libros de texto, probablemente en esta visión de ocultar o anular información que se tiene sobre el gobierno o también porque en su experiencia práctica los libros de texto resultan insuficientes en cuanto a información relevante.

En sus argumentaciones no toman en cuenta el contexto en el que se publica el libro, muchos lo descartan solo por ser un libro de texto. Por otro lado, el hecho de que la nota periodística hablara de lo acontecido un día después del golpe militar no permitiría que solo con esa nota consiguiéramos explicar la Decena trágica ya que como sabemos fueron por lo menos unos diez días de combates, aunado al hecho de que es necesario saber qué tipo de periódico nos presentan. En este sentido ambas fuentes pueden ser cuestionables y lo importante de esta comparación era que los alumnos comprendieran que ni un libro de texto, ni un periódico dicen verdades incuestionables y que como escribía Víctor las dos podrían complementarse.

4.2 Descripción y análisis de resultados segunda etapa. Desarrollo

En esta segunda parte se describen y analizan los resultados de las actividades de la etapa de desarrollo donde se inició con el análisis de fuentes escritas y audiovisuales.

4.2.1 *Precursores de la Revolución*

Esta actividad se realizó en equipos y fue la primera donde se involucraron fuentes primarias, el propósito era que pudieran comenzar la evaluación de fuentes obteniendo información concreta que se solicitaba y realizaran la comparación con otras.

Cuadro 10

Esquema de Precursores de la Revolución mexicana

Preguntas	Propósito
-----------	-----------

1. En la FUENTE A ¿Cuál es la solución que propone ante el problema social mexicano? ¿De qué depende que esa sea su propuesta?	El propósito es que obtuvieran de la lectura información concreta. En este caso que pudieran situar la solución y relacionarla con el que escribe que había sido sacerdote católico.
2. En la FUENTE B ¿Qué denuncia Soto y Gama en su discurso?	Se solicita información sobre la fuente B, para que dentro del texto puedan encontrar texto explícito, lo que a lo largo de su discurso Soto y Gama está denunciando
3. EN LA FUENTE C ¿A qué convoca la editorial del periódico <i>Regeneración</i> ?	En la fuente C se solicita información concreta de la fuente, en este caso a que convocaba lo escrito por el periódico <i>Regeneración</i> .
4. ¿Qué diferencias encuentras entre la fuente A y la B?	En esta pregunta el propósito era que compararan las fuentes a partir de las diferencias que encontraban en ambas fuentes. Esta pregunta tenía el propósito de que se destacará la comprensión de ambas fuentes, para después poder hallar las diferencias en los discursos, tomando en cuenta quien lo escribía y sus motivaciones.
5. ¿Qué semejanzas encuentras entre las fuentes A, B y C? Explícalas	En esta pregunta el propósito es que pudieran comparar las tres fuentes y encontrar las semejanzas entre las tres, considerando el momento en que fueron escritas y el contenido de cada una.
6. ¿Qué ideas de las tres fuentes consideras precursoras de la Revolución? Justifica tu respuesta	En esta pregunta el propósito era que a partir de la lectura de las fuentes sumado a sus conocimientos previos pudieran inferir que ideas fueron pioneras para el proceso revolucionario
7. ¿A qué conclusiones te lleva el análisis de estas tres fuentes?	El propósito era que a partir de la lectura de las fuentes ellos pudieran extraer una conclusión sobre los inicios y motivaciones diversas del proceso.

Fuente: Elaboración propia a partir de actividad *Precursores de la Revolución*

En la primera pregunta se pedía información concreta sobre una fuente escrita por un periodista para un congreso de corte católico y el porqué de lo que escribe. La mayoría de los equipos- 5 de 7- recuperó literalmente la respuesta sin ponerla entrecomillada y sólo 3 equipos de 7 respondieron cómo se relacionaba la propuesta de solución con las ideas religiosas del autor.

El equipo de *Los chuecos XD* fueron los que ubicaron la información solicitada:

La solución única, la científica, la racional, es esta: Multiplicar, abaratar y ennoblecer la producción; y los medios únicos para lograrlo son civilizar al trabajador y enriquecer a la tierra

Creemos que para él la mejor solución es esta ya que el hecho de cristianizar y educar al hombre entra en la forma de pensar y vivir de Sánchez Santos, es por la influencia religiosa (*Los chuecos XD*, 2017).

Lo que podemos observar en esta respuesta es que sí responden a lo que se solicita, solo que tomaron el fragmento y no lo entrecomillaron lo que es un problema porque no se toma en cuenta que la idea no es propia, si no de un autor y que es importante citar información extraída del texto. El equipo mencionó al autor y relaciona el porqué de la solución que propone en su escrito, haciendo alusión a su posición ideológica.

El equipo *Chicles de sandía* fue de los que no ubicaron la información y no vincularon al autor con su posición ideológica, ellos contestaron:

El aumento de salarios para combatir la miseria y el amasiato. Dependió de la miseria moral, económica y fisiológica en que vive la sociedad mexicana (*Chicles de Sandía*, 2017).

Respecto a las razones de la respuesta del autor, recurrieron a un fragmento del texto, pero sin vincular su cercanía a la religión católica.

Un rasgo que podemos destacar es que a algunos alumnos se les dificultó leer este tipo de textos y no recurren a la información adicional respecto al autor y contexto en el que lo escribe, por lo que no los relacionan con una posición ideológica. No les parece importante reconocer al autor y su posición ideológica porque no vinculan que lo que escriba un investigador o autor influya en su ideología y posicionamiento. Considero que esto sucede porque los estudiantes están acostumbrados en el contexto escolar a leer partiendo de que es una verdad y que se utiliza para confirmar información, no para evaluar fuentes.

La segunda pregunta se refería a la fuente B, se solicitaba información sobre lo que denunciaba Soto y Gama en un discurso de 1901. En esta pregunta contestaron con sus palabras, sin que sea precisamente lo que se solicita. Por ejemplo, el equipo de *Los cinco dedos* escribe:

La intransigencia para el enemigo, en todos los sentidos (una sociedad equilibrada) (*Los cinco dedos*, 2017)

Su respuesta es ambigua y no aclara quién es el enemigo, ni qué significa una sociedad equilibrada.

Otro equipo sin nombre, indica:

Al parecer esta (sic) reclamando o dando su punto de vista acerca de la iglesia y el clero, ya que piensan que son los causantes de muchos problemas por ejemplo, voy a citar una parte del texto “un clero que convierte la cruz en arma de combate”. Al igual habla de cómo Juárez logro “acabar” con esto (Sin nombre, 2017).

En esta respuesta se puede apreciar que se está citando para apoyar un argumento, a partir de una generalización. La referencia a Juárez no queda tan clara, pero intenta rescatar que Soto y Gama enaltece a Juárez.

Una respuesta que llama la atención es la de un equipo *Sin nombre* que escribe lo siguiente:

Rechazaban la idea de los conciliadores para seguir y promover la ideología juarista, también negaban el poder del clero. Exaltaban las cualidades de Juárez, lo que podría causar que el documento no sea objetivo (*Sin nombre*, 2017).

Su respuesta no atiende con precisión a lo que se pregunta, pero lo interesante es que señalaron la exaltación que hace Soto y Gama hacia la figura de Juárez y añaden que eso podría hacer al documento poco objetivo, lo que muestra que observaron cierto sesgo en el texto.

En la tercera pregunta, las respuestas de 3 equipos fueron con sus propias palabras, los otros 4 escribieron fragmentos del texto sin entrecomillar, pero todos ubicaron la información solicitada.

Una de las respuestas más completas es la del equipo *Por el amor de Dios, mátenme XD* que escribió:

Que Porfirio Diaz renuncie, que se dejen de hacer gastos innecesarios que no benefician al país, y que cambien la administración conservadora por una liberal, en la que los ciudadanos estemos unidos para educar al pueblo, sin

ambiciones de permanecer en el poder (*Por el amor de Dios, mátenme XD, 2017*)

Su respuesta engloba lo que la editorial del periódico menciona, lo que muestra que pudieron abstraer información importante y la sintetizaron.

Por su parte el equipo *Chicles de Sandía* dio una respuesta que no atendía al texto diciendo: “A la rebelión y a la veracidad en la prensa”. En el texto se habla de la renuncia de Díaz, no de rebelión y no se menciona nada sobre la prensa. Este equipo no logró obtener la información requerida, ni sintetizar la información. Su respuesta apela más a sus referencias previas y al hecho de que fuera un fragmento de un periódico opositor al régimen, dato que se mencionaba al contextualizar el texto.

En la pregunta cuatro se solicita que comparen la fuente A y B para corroborar las posiciones de ambas. El equipo *Los cinco dedos* respondió de una manera ambigua y poco clara diciendo:

La fuente B trata de forma un poco más general, mientras que la fuente A es un poco más específica en varios sentidos con diferentes puntos de vista.
(*Los cinco dedos, 2017*).

Mientras que el equipo *Chicles de sandía* anota de forma más precisa la diferencia subrayando:

La fuente A apela a la autoridad religiosa como institución capaz de solucionar los problemas sociales mediante su doctrina, mientras que la fuente B es totalmente anticlerical y culpa a la iglesia de los males sociales.
(*Chicles de sandía, 2017*).

En su comparación logra distinguir las posiciones de ambas, aunque no menciona que la fuente B es de corte liberal y la diferencia que habría.

La siguiente pregunta apuntaba a las semejanzas entre las tres fuentes. Lo que se esperaba con esta pregunta era que pudieran sintetizar la información, distinguir las posiciones ideológicas y que concluyeran que estas fuentes tenían ideas precursoras de la Revolución.

El equipo de *Los chuecos XD* no realizó lo que se solicitaba, en lugar de eso respondió lo siguiente:

Las 3 fuentes presentan hechos muy interesantes, que se conforman también con pruebas, acontecimientos y antecedentes, que hacen que se llene de información la fuente así como datos que ayudan a tener una mejor comprensión. (*Los chuecos XD*,2017)

Este tipo de respuestas generales muestran que no sintetizaron la información porque probablemente no les quedó del todo clara, no ubicaron las posiciones ideológicas ni sacaron conclusiones. Es un tipo de respuesta en la que parece quieren complacer al profesor. Un equipo que lo logró fue el de *Chicles de sandía* que escribió:

Las tres fuentes hacen una directa crítica a los problemas sociales consecuencias del régimen porfirista (*Chicles de sandía*, 2017).

En su respuesta reconocen que los autores criticaban al régimen porfirista, pero no mencionan que estas fueron ideas iniciadoras de la Revolución. Lo que podemos concluir de esta pregunta es que se les dificultó hacer la comparación entre las fuentes, debido a que no lograron ubicar el propósito de cada una y después fue complicado encontrar semejanzas.

En la pregunta seis se solicitó que indicaran las ideas precursoras de la Revolución que se manifiestan en las fuentes. Las ideas que se mencionan son: el cambio social, incitación a la renuncia de Díaz, instauración de un gobierno liberal, búsqueda de justicia, aumento salarial y acabar con la dictadura.

El equipo de *Los cinco dedos* escribe:

Pues creo que en las tres fuentes se está buscando un cambio social, de distintas maneras. Pero las ganas de un cambio con lo necesario para el comienzo de una revolución (*Los cinco dedos*, 2017).

Mientras que el equipo *Chicles de Sandía* anotó:

Las tres fuentes hablan de una innegable dictadura, acaparamiento de los recursos por parte de burócratas y extranjeros, así como de un masivo empobrecimiento e inequitativa repartición de los recursos obtenidos a través de la industria y la agricultura. Dichas ideas se dispersaron por los múltiples sectores ideológicos que van desde los conservadores a quienes va dirigida la fuente A, liberales autores de la fuente B y radicales (fuente C). Ideas de inconformidad difundidos en dichos sectores que distan entre ellos son un

claro testimonio del clima político que se vivía al final del régimen porfirista (*Chicles de Sandía*, 2017).

Esta respuesta logró ubicar ideas destacadas y además señaló los sectores a los que iba dirigida cada fuente, lo que habla del reconocimiento de las ideologías y sus receptores.

Finalmente, en la pregunta siete se expresan las conclusiones de todos los equipos:

Los cinco dedos. A que la situación era muy mala y un cambio era necesario en la sociedad, todos lo pedían y la conclusión fue la Revolución Mexicana *Allalhu Akbar*. La 3 tuvieron ideas un tanto conspirativas y como que hacían que la gente se diera cuenta de la injusticia que se vivía y que Díaz renunciara pero como no lo iba a ser ocurrieron movimiento a lo largo de esos años (sic). *Los chuecos XD*. Es que las personas que lo escribieron son de distintas clases sociales

Sin nombre (Avilés Luna). A que todas hacen una petición sobre algo que afecta a todos y el hecho de que se unieron ayudo a que se lograra el objetivo desado(sic)

Chicles de Sandía. A que solamente fue posible la revolución mexicana por la existencia de inconformidad generalizada en círculos intelectuales con ideología tan distintas, se había llegado a un punto en el que jurados enemigos de pensamiento se unían en contra de un mismo dictador.

Por el amor de Dios, mátenme XD. Que la gente estaba cansada del gobierno de Díaz y querían que se detuviera su ambición, que se formaran ciudadanos con una buen (sic) educación dignificada y que se estableciera un gobierno liberal que defienda nuestros derechos.

Sin nombre (De la Rosa). Aunque cada fuente estaba escrita por una persona de diferentes sectores de la población las tres concordaban en que merecían un mejor gobierno y menos injusticias

En las conclusiones de los estudiantes se observa una falta de perspectiva histórica, se refieren a generalidades y se observa que después de revisar las fuentes, permanece la narración que ya tienen sobre el proceso de la Revolución mexicana.

En los resultados se observa que las preguntas donde se solicitaba información de las fuentes la escriben sin citar y pocos a partir de sus propias palabras. Esta dificultad la presentaron también con las actividades de introducción, pero no les enseñé que era necesario citar, ahora veo que es fundamental explicarles la importancia de extraer evidencia de la fuente para citar y construir el argumento, teniendo una referencia.

Un aspecto que se observa es que los fragmentos, la extensión de las fuentes y la falta de contextualización les pudo resultar complicado. En las actividades incluí glosario y una breve semblanza sobre el autor de la fuente, sin embargo, no lo tomaron en cuenta. Probablemente no sabían cómo establecer puntos de comparación, debido a que no hubo un entendimiento sobre las ideas principales de las fuentes. En este sentido y de acuerdo a la técnica “Utilización de diversas fuentes contradictorias en relación a un hecho histórico a fin de emitir hipótesis y entresacar algunas conclusiones”, la obtención de tesis de las distintas fuentes resulta primordial para la posterior comparación. La habilidad de abstracción de tesis es necesario enseñarla con una perspectiva histórica dado que extraer la tesis principal de un texto histórico más que solo requerir destacar las ideas principales, secundarias, etc. implica contextualizar al autor, saber su propósito e ideología y a partir de esos elementos enunciar la tesis principal del autor.

Otro aspecto que arrojan los resultados es que se les dificultó la comparación de fuentes, ya que varios no encontraron los puntos en común, ni las diferencias y esto parte del hecho de que no tengan claras la tesis principales de cada fuente y por lo tanto no puedan comparar algo que no tienen claro, ni acotado.

Después de haber leído y contestado las preguntas se pretendía que se leyeran en plenaria las respuestas, pero no terminaron de contestarlas. Observamos en esta actividad que los estudiantes estaban más interesados en cumplir con la entrega que en aprender la técnica. Esto se puede deber a que no estaban motivados por el tema o la forma en que se abordaba, es un aspecto que se debe tener en cuenta.

Otra dificultad pudo ser la extensión y lenguaje de las fuentes con el que no necesariamente están familiarizados, lo que hace necesario un avance progresivo en el trabajo con fuentes. Además, hubiera sido más pertinente que las fuentes fueran más parecidas al

ejercicio con el que iniciamos el tema corroboración, que tenía que ver con un hecho cotidiano y con fragmentos más pequeños.

4.2.2 “La Decena trágica”

Esta actividad fue el primer acercamiento a la evaluación de fuentes audiovisuales, se observaron tres clips de video sobre la Decena Trágica. La idea de que observaran videoclips de *Youtube* era para que el primer acercamiento con las fuentes audiovisuales se hiciera a partir de recursos con los que podían estar familiarizados.

En la primera fuente se les solicitó el nombre del conductor y su descripción al hablar sobre la Decena Trágica. Esta pregunta buscaba que los alumnos pudieran analizar al conductor, las formas que utilizaba para explicar y si daba puntos de vista o era objetivo²⁸.

Octavio describe la fuente audiovisual así:

El lenguaje fluido, que habla de manera cronológica los sucesos, la conduce Alejandro Ramos, se presentan imágenes fuertes; todas ellas muestran lo sucedido en el conflicto y las consecuencias. También se muestran los personajes principales que participaron (Octavio, 2017).

La descripción que hace Octavio no cumple con lo que se esperaba porque es somera, se equivocó en el nombre del conductor y no menciona nada sobre si es objetivo.

Karen hizo una descripción más detallada del videoclip y lo expresa así:

Alejandro Rosas, escritor e historiador conduce, viste formal y usa un lenguaje correcto y su lenguaje corporal es bueno, la regulación de su voz es buena y hay música de fondo, las imágenes van acorde al tema, son fuentes primarias de la época y van conforme al conductor hace mención de los hechos, explica antes, después y durante de la Decena Trágica, da citas. Solo cuenta los hechos (Karen, 2017).

En esta descripción Karen incluye la profesión del conductor, su vestimenta y califica de correcto el lenguaje hablado y corporal. También vemos que destaca que las imágenes son fuentes primarias e incluso menciona que el autor da citas, concluyendo que el conductor

²⁸ Cuando nos referimos a objetivo en esa actividad, el propósito era aclarar que cualquier narración sobre un acontecimiento implica una postura, porque finalmente se selecciona la información de lo que puede convenir o adecuarse a la posición del que conduce o escribe.

solo cuenta los hechos y no da juicios de valor. Su descripción, aunque más completa tiene algunas imprecisiones como cuando menciona que da citas, eso no sucede porque no menciona fragmentos de textos, ni enuncia que citará. Así mismo el conductor sí da juicios de valor cuando describe la forma de actuar de Madero previo al golpe.

Evelyn fue la única que menciona que el conductor sí da juicios de valor y lo escribe así:

La conduce un historiador y literario, las imágenes que presenta son fotografías de la época de la decena trágica, el conductor además de contar los hechos hace algunos juicios de valor (Evelyn, 2017).

En la descripción que hace Evelyn menciona la profesión del conductor, las imágenes utilizadas y finaliza mencionando que el conductor sí hace juicios de valor sin mencionar un ejemplo. Quizás en las instrucciones debía ser más precisa respecto a los juicios de valor y la objetividad, y proporcionar ejemplos sobre cómo se pueden identificar.

En la fuente B también se solicitaba descripción y se preguntaba el porqué del nombre que se le daba. En esta pregunta la mayoría entiende la metáfora o analogía respecto al nombre del documental *Temporada de zopilotes*, relacionando las aves carroñeras con los políticos que traicionan a Madero.

Antonio lo describe así:

Es una metáfora. Comparan a los traidores revolucionarios con esas aves.

Cuentan los hechos a manera de cuento (Antonio, 2017).

Mientras que Raúl lo relaciona con una analogía escribiendo lo siguiente:

En el video describe a los zopilotes, dicen que se alimentan de carroña entonces a los que traicionan a Madero los comparan con estos, los hechos los describe en forma de Historia o cuento describiendo a los personajes. (Raúl, 2017)

Estas dos respuestas coinciden en mencionar que los hechos los describen en forma de cuento sin ahondar más en qué significa eso.

La respuesta de Miguel Ángel muestra dificultades para entender la metáfora, cuando dice:

El video es narrado desde la perspectiva de Elias Ignacio sobre la decena trágica, desde su opinión y lo de uno de su amigos, el video es nombrado así

porque al principio dice que los zopilotes son carroñeros donde están en zonas urbanas, donde se alimentan de basura y se menciona que en febrero de 1913 que bandadas de zopilotes poblaron la CDMX y es narrado en forma de opiniones. (Miguel Ángel, 2017)

En la respuesta de Miguel Ángel hay varios elementos a mencionar, primero que el nombre del conductor es incorrecto, ya que quien conduce es Paco Ignacio Taibo, el otro rasgo es que tomó literal lo que se menciona sobre los zopilotes. Lo que sí logró dimensionar es que muestra opiniones del conductor y sus amigos.

Karen describió la fuente de un modo más completo:

Empieza con una descripción de los zopilotes, en un zoológico, después se convierte en animación, hay narrador de fondo, se muestran imágenes, se describe a Madero, también se describen relaciones personales de este último, se da contexto de la Revolución en esos momentos, hay sonidos de fondo, todo se cuenta como una novela. Creo que se nombra así, porque se supone que, estos rondan cuando un ser esta moribundo y se quedan hasta que muere; es una metáfora, Madero siempre estuvo vigilado por zopilotes hasta que murió. Da opiniones (Karen, 2017).

En lo descrito por Karen hay más elementos descriptivos como el mencionar el narrador de fondo, las imágenes animadas, las imágenes superpuestas, la descripción personal de las relaciones de Madero y mencionar que se cuenta como una novela. Esto último es interesante porque este documental está basado en una novela escrita por Paco Ignacio Taibo II, dato que no se mencionó en la sesión, lo que muestra que el documento propio hizo que ellos pudieran hacer deducciones acertadas. Ella menciona lo de la metáfora de un modo confuso, aludiendo a que los zopilotes lo seguían, sin mencionar a los funcionarios que lo traicionaron.

La fuente C que es de la SEDENA se describe como un video con lenguaje formal, de corte académico que narra hechos sin emociones de por medio, también se menciona que se nota que se da una visión del gobierno, mostrando la historia oficial.

Evelyn lo describe así:

Es un lenguaje académico, narra los hechos además de agregar información (estatura, comida de los personajes) (Evelyn, 2017).

Mientras que Antonio incluye la idea de que no hay emociones de por medio al describirla así:

Es una chica profesional, con lenguaje muy intelectual y científico: no hay emociones (Antonio, 2017).

Karen es quien menciona que parece una visión del gobierno cuando describe la fuente:

Música de fondo, se usan dos voces con buenas modulaciones, es un lenguaje formal, se da una vista de gobierno; la historia oficial, hay imágenes de los personajes y escenas, también animaciones, sólo es una. No se da opinión, solo se describen los hechos (Karen, 2017).

Karen menciona las modulaciones de voces de los dos conductores, agregando la idea de formalidad y de historia oficial. Esto resulta interesante porque en esta fuente es la única donde no se muestra un conductor, sino solo voces en off describiendo lo acontecido en la Decena Trágica, sin que se muestre aparentemente una posición. Karen es la única que menciona la idea de que es una “vista del gobierno o historia oficial”, pero no define el porqué de esa apreciación. En varios casos hemos visto como no aportan evidencias, ni argumentan lo que puede hablar de un nivel intermedio de análisis.

La pregunta cuatro hacía referencia a cómo se utiliza la música y sonidos en los videos y cómo cambia su percepción del documento visual. Para Antonio las que utilizan los sonidos y música para darle un tono dramático al video son:

...las dos primeras y no, lo sigo viendo como videos informativos (Antonio, 2017).

Yessica por su parte considera lo siguiente:

Lo que hace énfasis en esto es la fuente dos creando una dramatización e incluyendo al publico en la historia (Yessica, 2017).

Mientras que Karen apunta que:

Las tres tienen sonidos de fondo, creo que A y B la usan para dar un tono dramático, aunque A lo logra mejor, sí cambia la forma en que lo veo (Karen, 2017).

Lo que podemos analizar en esta pregunta es que predominó la idea de que la música y sonidos impregnan los videos de un tono dramático, aunque para algunos no cambia su percepción y para quien sí lo hace no explica de qué modo. Los estudiantes optan por una postura objetiva, sin reconocer que la música es parte del discurso y por lo tanto un elemento de análisis. Esta pregunta considero que debió de ser más descriptiva e incluso volver a ciertos fragmentos del video.

Otra de las preguntas hacía referencia a la confiabilidad de las tres fuentes. Para la mayoría parecen, más confiable la fuente A y C, porque son narradas por profesionales o por personas más serias que pertenecen a medios oficiales. Para Gabriela la más confiable es la A y argumenta su respuesta diciendo:

Porqué para empezar la narra un historiador, por lo tanto sabe la historia de los hechos, y aparte de que explica con claridad los hechos, no hace entrevistas o busca información, porque lo más seguro es que toda esta información la recolecto de libros. (sic) (Gabriela, 2017).

La respuesta de Gabriela es interesante, porque en primer lugar menciona la profesión del conductor, que es historiador y da por sentado que sabrá de historia, aunque no sepa sobre su contexto, ni cuestiona el propósito del video. Al final asienta que su información es válida por que la recolectó de libros. Como vemos esta es una de las percepciones tradicionales sobre los videos documentales y que se mencionaba en la evaluación diagnóstica, donde además está presente la idea de que todo está sustentado en libros y ese rasgo la hace más confiable. Esta percepción probablemente viene de la educación tradicional donde se privilegió el conocimiento de los libros y lo escrito, y se les presenta como objetivos o neutrales.

Karen es la única que eligió la fuente B, aunque su argumentación no es muy clara:

Las tres me parecen confiables, en dos hay expertos hablando de este hecho y la tercera es de gobierno, pero si me dieran a elegir, diría que la B, por los historiadores, investigaciones, etc. (Karen, 2017).

Para Karen, las tres fuentes son confiables y elige la B por que participan historiadores y hacen investigaciones. El documental *Temporada de zopilotes* aunque no es hecho por un historiador, el creador sí recurre a hacer investigación con historiadores, a hacer entrevistas y a visitar los lugares donde ocurrieron los hechos.

Para muchos otros la fuente más confiable era la C, así fue para Octavio que explica sus razones:

...devido (sic) a la manera de tratar los hechos además de que los investigadores forman parte de una institución especializada en este tipo de temas, aunque también la “A” me parece confiable (Octavio, 2017).

Octavio considera que es más confiable la fuente C porque proviene de una institución, en este caso la SEDENA, sin embargo, no menciona que es una fuente oficial y que no es una institución académica sino la Secretaría de Defensa Nacional, lo que podría hacerla tendenciosa.

Respecto a la última pregunta donde se solicita que escriban con sus palabras los factores que llevaron a la Decena Trágica a la mayoría se les dificultó. Para Raúl las causas de la decena trágica fueron:

La traición a Madero, es una de los principales causas pero también que madero no le creyó a Pancho Villa cuando le advirtió que lo traicionarían y los demaciados (sic) enemigos que tenía Madero (Raúl. 2017).

En esta respuesta Raúl destaca como causa la traición a Madero y menciona a Pancho Villa como el que le advierte, en realidad se refiere a Gustavo A. Madero. Su visión se centra en la figura de Madero y no en el contexto histórico.

Gabriela describe lo que sucedió previo a la Decena Trágica mencionando a los implicados:

Comenzó porque la tropa del general Mondragón se levanto en armas y le dio libertad a los militares de Bernardo Reyes y Félix Díaz y después asaltaron a dependencias del gobierno.

Después se le solicitó la renuncia a Madero y José María, y esta fue rechazada. Esto provocando que los capturaran y después los mataran (Gabriela, 2017).

Por su parte Miguel Ángel logra enumerar causas de distinta índole:

Las rebeliones de Pascual Orozco y Félix Díaz

La vacilación de Madero en la atención de los principales problemas del país: sus promesas que no cumplió su reprensión(sic).

Su confianza condicional a Huerta

La intervención del Embajador de América, todos estos pienso que fueron los factores (Miguel ángel, 2017).

La respuesta de Miguel Ángel es la más completa y las causas que se mencionan son una síntesis de los tres videos, ya que los dos primeros se centran más en la figura de Madero y en el último se hace la mención de la intervención del embajador norteamericano, lo que podría indicar que logró desglosar la información y sintetizarla.

En esta actividad uno de los aspectos que falló fue la elección de videos, ya que la fuente B, que era la de Paco Ignacio Taibo II era un fragmento de su documental, lo que pudo parcializar la mirada, dado que sólo observaron el inicio y los otros documentos eran videoclips cortos.

La idea era que al ser videos explicativos pudieran acercarlos a los hechos y que cuestionaran quiénes los realizaban, pero no resultó así, porque quizás requerían investigación previa sobre los autores y la información en clase fue limitada. A la mayoría se le dificultó después de observar los videoclips escribir las causas del acontecimiento. Evaluó que esto sucedió porque las preguntas que se realizaron fueron sobre aspectos visuales de los videoclips, no de información conceptual específica, por lo que considero que en las preguntas también debí haber incluido alguna sobre el contenido factual.

Otro aspecto que se puede mejorar fue la lista de cotejo, ya que fue limitante, no permitió ver el desempeño y al ser tan general sirvió más como instrumento para calificar, pero no para hacer distinciones respecto al desempeño y para dar detalles de la forma en que estaban analizando los videos.

4.2.3 Análisis del filme: ¡Vámonos con Pancho Villa!

Respecto al análisis de fragmentos del filme *¡Vámonos con Pancho Villa!* se realizó a partir de elementos cinematográficos e históricos que propone Monterde (1985) y Breu (2012). La idea de contextualizarlos parte de lo que menciona Breu (2012) cuando se refiere a los tres contextos: el del argumento, el del momento en que se realiza y el del momento en que se ve. En primera instancia se analizaron elementos cinematográficos, después información concreta sobre escenas que muestran la visión de Villa y contexto del filme.

Un aspecto que destacó en el análisis de este filme es que los alumnos que tenían más claro el lenguaje cinematográfico pudieron destacar aspectos significativos para analizar la película como es el caso de Víctor que fue el que inició haciendo un análisis más profundo e incluso menciona una categoría de lenguaje cinematográfico, su análisis es el siguiente:

Podemos mencionar que el cambio de escena, la música y el ambiente en combinación con los planos detalle nos introducen de forma tensa y dramática al contexto de la película y a la película como tal. Nos presentaron de manera simbólica el momento en el que se encontraba el país y la guerra como tal. La comunicación, la guerra y algo representativo de México y nos puede hablar de la creación de un futuro a travez (sic) de la guerra. La masa es el principio de un nuevo orden por así llamarle en el país y lo cual representa como tal ese momento (Víctor, 2017).

El análisis de la primera escena que hace Víctor es detallado, porque menciona la combinación de planos detalle y la música, es decir está explicando cómo la combinación de los distintos elementos cinematográficos dota de un significado y discurso a la película y cómo transmite una sensación dramática para adentrarnos al contexto de la película y a la guerra.

En los demás alumnos prevalece la idea de que las escenas iniciales ayudan a entender el contexto de la época, marco sociocultural, simbolismos y representaciones sociales.

Saraí lo describe así:

Dar el ambiente a la película, dar un poco del contexto en el que se van a dar las cosas y las situaciones, entonces como para ambientar (Saraí, 2017).

Gabriela describe la función simbólica de las escenas:

Creo que se refiere a la violencia, porque son movimientos bruscos que hacen las manos al hacer actividades (Gabriela, 2017).

Karen interpreta así las representaciones sociales :

Creo que tienen la función de mostrar diferentes estratos sociales, además de representar al pueblo con la mujer y la lucha con las armas (Karen, 2017).

Siguiendo el análisis del lenguaje cinematográfico, se mencionó el ángulo en picada, donde la cámara se coloca en un ángulo de 45° o más bajo la horizontal y que regularmente

representa superioridad sobre otros. En esta respuesta Víctor mostró cierta confusión en la categoría de análisis ya que dice lo siguiente:

El plano picado da a entender un menosprecio del personaje o un momento en decadencia. Considerando la presencia de toda la gente, podemos decir que da a entender que Pancho Villa es parte del pueblo y en ese momento no era el líder general. (Víctor, 2017)

En general, los estudiantes no reconocieron el sentido simbólico de este recurso, como

Karen que mencionó:

Da un efecto de tristeza, tal vez ansiedad, porque pareciera que son muchas personas, representa el hombre del pueblo, la pobreza y escasez (sic) que se vivía en esa época (Karen, 2017).

O Stephanie que plantea:

Esta perspectiva proporciona al público la vista de igualdad de altura entre todas las personas (Stephanie, 2017).

Otros como Octavio explica el sentido simbólico así:

Se crea cierta jerarquía hacia la figura de Pancho Villa, un efecto de superioridad y de liderazgo que se quiere generar. Se representa el apoyo de Villa que tiene con el pueblo (Octavio, 2017).

Si bien se habla del efecto de superioridad, remata diciendo que representa el apoyo de Villa por el pueblo, lo cual muestra su interpretación, porque en realidad en esa escena el personaje está por encima y el pueblo está más ávido de recibir maíz. Esta idea es importante porque en el filme lo que se quería era mostrar a un Villa desmitificado, no lo percibió así Octavio. Esto apunta a que el conocimiento de las tomas y el uso común que se les da puede no ser suficiente para los estudiantes, lo que supone que requieran más ejemplos o enfatizar en las representaciones de dichos ángulos.

Raúl de forma sintética señala que este ángulo representa:

Un grado de superioridad de Villa y de inferioridad del pueblo (Raúl, 2017).

Lo que escribe Raúl es certero tomando en cuenta la visión de Villa que se nos presenta en el filme, como un personaje cruel y de una forma idealizada.

Respecto a la descripción de escenas y representaciones que se hacen de Villa los estudiantes mostraron facilidad para ubicarlas y describirlas más detalladamente, recordemos

que en fuentes escritas se les dificultó encontrar información concreta. La descripción de Jorge es la siguiente:

Una de ellas es cuando se encuentra en la cantina, él primeramente estaba dando medallas o insignias a "los leones de San Pablo"; pero luego de eso, aprueba indiferentemente el fusilamiento de unos músicos que fueron atrapados por error (Jorge, 2017).

Sin embargo también encontramos que los estudiantes brindan interpretaciones que no necesariamente coinciden con lo que se solicita. Es el caso de Gabriela al describir una escena donde se observa que el compromiso de los protagonistas no era con la Revolución, sino más bien hacia la figura de Villa:

Por lo que entendí, fue porque Villa de cierta manera los soborno, con un material, o más bien parecían anillos de valor, por eso mismo están mas del lado de Villa (Gabriela, 2017).

A lo que se refiere Gabriela es en realidad una condecoración que le hace al grupo llamado *Los dorados de Villa*, escolta personal del personaje, lo cual no era un soborno, sino una forma de hacerlos parte y premiar su valentía.

Fernanda describe la escena donde se exalta la figura de Villa y no de la Revolución cuando dice:

Hay una escena en especial, en donde un hombre piensa que ya deberían darse por vencidos, pero Don Tiburcio le dice que deben de continuar, porque son "Los dorados de villa". En esa misma escena los dos gritan "Viva Pancho Vila" (Fernanda, 2017).

Lo que describe Fernanda es precisamente una de las escenas donde se muestra esa lealtad al personaje y que parece que los leones no se unieron a la Revolución por convicción, sino por la figura de Villa.

Finalmente en la descripción y simbolismo de la escena final podemos ver que fueron poco descriptivos y que la mayoría señala que la Revolución los abandonó y traicionó a los personajes, cuando en realidad sería Villa quien lo hizo. Esto podría hablarnos de que culpan a un ente, dotando de voluntad al proceso revolucionario como si fuera persona y no a la serie de circunstancias y decisiones de los involucrados.

Julio dio una respuesta corta expresando:

Que no siempre un héroe es bondadoso (Julio, 2017).

Si bien su respuesta podría ser correcta, no describe cómo el final puede simbolizar eso. Hay otras respuestas que hablan de traición y abandono como lo expresa Cesar:

Que los ideales por los que se unieron a la Revolución ya no están, y ella los traiciono (Cesar, 2017).

O la de Antonio que dice:

Que Tiburcio abandona la lucha porque la revolución los abandonó a ellos (Antonio, 2017).

Karen describe así la escena final:

Desde mi punto de vista, simboliza la desintegración de parte del ejército de Villa, también puede simbolizar la decepción y cansancio del pueblo en esos momentos (Karen, 2017).

La escena final es significativa porque culmina de un modo duro y cruel, dejando al protagonista a la deriva y con una sensación de desesperanza después de haber estado luchando junto a Villa. La idea que prevalece en las respuestas es la de desilusión, traición y cansancio del pueblo frente a la Revolución. Esta sensación es la que la película en gran medida transmite y más precisamente hacia la figura idealizada de un personaje como Villa, siendo esta película una de las primeras que hacen una crítica a la Revolución en pleno nacionalismo revolucionario.

En cuanto al contexto en el que se realizó el filme y su representación es relevante saber que el filme se llevó a cabo en el Cardenismo, lo que facilitó el acceso a armas y demás infraestructura para la filmación y reconstrucción de la época. Esta información algunos alumnos la interpretaron como que Cárdenas quería dañar la imagen de Villa y que por eso apoyó la película, argumentando que eran enemigos, mostrando confusiones temporales. Este es el caso de Evelyn:

Cardenaz(sic) estaba en contra de Villa por lo que al dar la ayuda genera otra idea respecto a su conveniencia o desacuerdo (Evelyn, 2017).

Por otro lado, Ignacio menciona que lo que se pretendía era:

...mostrar a Villa como un humano y no como héroe, es decir mostrar a la revolución y a Villa de una manera neutra al pueblo (Ignacio, 2017).

Emmanuel coincide cuando dice:

Se puede decir que es mas verídica y deja observar y percibir una imagen mas humana (sic) de los personajes (Emmanuel, 2017).

Jean por su parte dice:

El gobierno pudo pedir ciertos detalles en el filme, añadir quitar cosas, manipular la historia (Jean, 2017).

Estas respuestas muestran desconfianza en Cárdenas al haber apoyado la realización de la película, sin embargo, no toman en cuenta lo que se menciona en el texto sobre el director y la visión que quería proyectar de Villa. Es decir, concluyen de forma apresurada que por ser apoyada por un presidente puede manipular la historia, esta idea del gobierno como mentiroso o manipulador está presente en varios de los estudiantes y en las respuestas a varias actividades, que si bien puede ser una visión crítica, no está tomando en cuenta los demás elementos de análisis como quién es el director y su posición ideológica,

Respecto a cómo utilizó Cárdenas los medios culturales para crear una idea del mexicano y de la Revolución, Lorena comenta que:

Dar un ejemplo de cómo eran los mexicanos en el gobierno de Villa (Lorena, 2017).

Para ella los medios culturales sirvieron para ilustrar cómo eran los mexicanos en lo que llama “gobierno de Villa”. Su respuesta tiene imprecisiones como el hecho de nombrar que hubo un gobierno villista.

Jean por su parte argumenta que el propósito es:

Crear un sentimiento nacionalista y hacer ver a los revolucionarios (incluido a él) como héroes salvadores de la patria (Jean, 2017).

Wendy agrega la idea de:

Crear un estereotipo y mostrar la revolución a su conveniencia por medio del arte (Wendy, 2017).

Octavio nombra al cine como un medio cultural diciendo:

Que eran los inicios de un recurso como el cine y se quería demostrar lo sucedido plasmando cierta identidad en la película (Octavio, 2017).

Como vemos la idea que predominó fue la de identidad y sentimiento nacionalista, agregando que a través del arte y en este caso el cine se puede fortalecer la identidad y crear

cierto estereotipo sobre los revolucionarios. Estas ideas denotan que los estudiantes perciben que los medios culturales pueden crear percepciones sobre figuras históricas y también dotar de cierta identidad nacionalista.

La última pregunta fue sobre el final alternativo donde se muestra a un Villa despiadado y el porqué no se incluyó en la película. Ernesto se refiere a la figura e identidad que se ha construido de Villa y dice:

Porque Villa siempre ha sido presentado como un héroe y es un gran representante de la revolución y mostrándolo como alguien bondadoso y si hiciera lo contrario los mexicanos no tendrían de quien sentirse orgulloso (Ernesto, 2017).

Linda argumenta que:

No se pone porque en la historia de nuestro país casi siempre lo vemos como un héroe histórico, y mostrarlo desalmado provocaría en cierto grupo revuelta, desacuerdo e inconformidad (Linda, 2017).

Para Ignacio las razones para no mostrar ese final en la película se relacionan con la violencia y censura:

Porque no sería aceptada por la sociedad debido al final violento; es decir, se utilizó la censura (Ignacio, 2017).

Es interesante que mencione la censura, aunque en realidad no se documentó que existiera como tal, sino que como ha sucedido con otros filmes los directores tienen cierto compromiso y si bien pueden realizar un final alternativo, ellos deciden si sale o no a la luz.

Finalmente, Víctor escribe:

Como tal podemos decir que ese fue completamente simbólico y nos muestra el cómo lo veía el director y se retiró porque no era la imagen final de Pancho Villa que se deseaba transmitir a travez (sic) de este filme (Víctor, 2017).

Lo interesante de lo que plantea Víctor es cuando dice que en ese final se incluía la visión del director sobre Villa y el hecho de que no se quería mostrar a esa imagen, porque está plasmando la interpretación del creador, lo que hay que considerar cuando observamos un filme, no es la verdad, sino una visión que parte de la ideología y pretensiones del director.

A partir de los resultados se pueden desprender algunas conclusiones sobre cómo analizaron estas fuentes.

En primer lugar, en las preguntas donde se hacía referencia al lenguaje cinematográfico fue notorio que pocos eran los que habían visto los videos de lenguaje audiovisual, debido a eso confirmo la importancia de darle espacio en el aula a este tema, principalmente porque no es sólo un aspecto técnico si no que es la forma en la que se traduce el discurso a partir de las imágenes secuenciadas de tal modo que permiten darle un sentido al filme, por lo que se debe practicar en varias ocasiones y con ejercicios muy concretos visibilizando los elementos y su propósito dentro del filme.

Otro aspecto es que en la sección de preguntas donde se hace referencia al contexto del filme muchos no recurrieron a la lectura que se les presentó y hubo algunas inconsistencias respecto a lo que decían, como afirmar que Lázaro Cárdenas y Villa lucharon juntos y decir que eran enemigos. La razón de que no se atendiera al contexto de modo más contundente es porque faltó poner énfasis en el análisis a partir del contexto, así como el hecho de que los estudiantes ven desvinculada la obra del autor y su entorno.

La actividad funcionó para observar cómo analizan un filme de ficción, donde incluyen sus puntos de vista, algunos incorporan datos imprecisos, mientras que los que pueden retomar el contexto en el que se filma y los elementos de lenguaje cinematográfico pueden dar respuestas argumentadas.

Un punto que también se dilucida es que en la sección donde se solicitó la descripción de escenas y simbolismo fue más sencillo que pudieran describir esa información, que si bien es un proceso cognitivo elemental muestra que se les facilita más obtener información específica de fuentes audiovisuales que de las escritas. Aquí lo que cambió fue la descripción, unos eran muy detallados en las escenas narradas, mientras que otros se limitaban a decir solo algunas palabras.

Respecto al análisis más profundo de las fuentes audiovisuales agregaría algunos elementos. En primera instancia la cuestión técnica, si bien en las aulas había proyectores que facilitaron el visionado²⁹ del filme lo que no había era un sistema de sonido con buena definición, esto dificultó la proyección clara y que los alumnos no pudieran escuchar bien los documentos audiovisuales presentados.

²⁹ Cuando usamos este término nos referimos a la acción de ver un filme desde una mirada crítica. Este término es utilizado en los estudios que plantean observar un filme de un modo crítico.

Otro aspecto que consideró faltó fueron más sesiones de proyección de filmes sobre la Revolución, dado que sólo se les mostró uno y en la evaluación otro realizado en los años 70.

4.2.4 Evaluación final

Para el análisis de los resultados de esta evaluación, se seleccionó una muestra de los trabajos que habían obtenido mayor y menor calificación y que podían dar más elementos para explicar el desempeño de los estudiantes.

La evaluación final se realizó con el objetivo de conocer qué conocimientos habían desarrollado los estudiantes respecto al análisis de fuentes históricas escritas, visuales y audiovisuales. El día de la evaluación se observaron fragmentos del filme documental *La Revolución Congelada* de Raymundo Gleyzer, así como un fragmento del documental *La Revolución, promesa y sufrimiento* Capítulo IV La victoria, producido por Clío Tv en 1999, este documental culmina con la proposición de la Revolución institucionalizada. También se incluyó un texto sobre el posicionamiento oficial acerca del proceso revolucionario y una caricatura a propósito del aniversario del PRI y la institucionalización publicada en la revista Proceso.

En la evaluación se les solicitó obtener información sobre la interpretación de los creadores acerca de la Revolución y después hacer corroboración de información a partir de las fuentes.

La primera pregunta solicitaba explicar la interpretación de la Revolución mexicana por Raymundo Gleyzer. Las respuestas que se presentan son de dos tipos: una solo descriptiva del filme y otra que sitúa la interpretación del director a partir de la película.

Gabriela escribió una descripción del documental sin mencionar con precisión la postura del director:

Parece que la interpreta como orgullo para los que lucharon. Como si la Revolución hubiera sido una guerra que luchaba por las tierras, mientras que a los campesinos no se les respetaba sus derechos, que ni siquiera tienen agua. Es un documental que es grabado después de la Revolución, este documental está conformado con entrevista a personajes que lucharon, videos, imágenes, y por supuesto narrador que va explicando lo que está sucediendo. Se dan

distintos puntos de vista de distintos individuos, y distintos lugares, respecto a la Revolución y la desigualdad económica. Se hablaba sobre lo político y el tipo de gobernación que se da hasta el día de hoy (Gabriela, 2017).

Gabriela describe qué elementos introdujo el director, como entrevistas, fotografías y videos, así como la descripción de algunas escenas, pero la interpretación que propone no está sustentada.

Por otra parte, Erick sí ubicó la interpretación del autor y lo argumenta así:

Raymundo Gleyzer fue un director argentino y en su documental la revolución congelada nos explica un poco las razones de esta como que el PRI era el partido que había estado en el poder durante mucho tiempo. Pero más allá (sic) de esto crea este documental para argumentar la Revolución como fallida o congelada porque no obtuvo completamente lo prometido al pueblo como libertad de comercio, territorios o tierras pactadas a los campesinos, las desigualdades sociales, es decir, como decía la señora de las haciendas la relación patrón- campesino no era mala pero después de la revolución este cambio drásticamente influyó también en las producciones de las haciendas cambiando la economía. La revolución tras 60 años no sirvió de mucho para la sociedad, el hombre sigue mandando al hombre y la mano obrera sigue estando por debajo de la burguesía, más que política era necesario una revolución social. Menciona un episodio trágico que es la matanza de Tlatelolco que demuestra la ineficacia de la supuesta revolución. (Erick, 2017).

En esta respuesta Erick describe y argumenta la interpretación del director sobre la Revolución, sobre todo la idea de que no cambió la situación social de las personas, una lucha en vano, un proceso fallido, incompleto y que no cumplió con lo prometido. Esto lo menciona cuando dice que el pueblo no obtuvo lo ofrecido. Lo que realiza es una operación más compleja que incluye la extracción de la premisa principal del filme.

La segunda pregunta solicitaba se compararan las fuentes A y B, pidiendo que se escribiera en qué aspectos se corroboraban ideas sobre la Revolución. En esta pregunta las respuestas fueron desde los que no encontraron diferencias o los que señalaron que no tenían ninguna relación. Esto pudo haber sucedido por lo que comentábamos líneas anteriores

respecto al hecho de tener claridad sobre las tesis centrales de los textos y que en este caso al no haber incluido una pregunta que describiera la fuente B se le dificultó comparar las fuentes.

Respecto a la relación entre las fuentes Víctor dice:

Que hubo cambios, la gran lucha ocurrida y alguna postura importante para colocarla como parte de la historia como tal (Víctor, 2017).

Su explicación resulta confusa y no describe con precisión en qué se corroboran ambas fuentes. Ingrid por otra parte es de las que considera que ambas fuentes dicen prácticamente lo mismo:

Creo que aunque la fuente B es más optimista en cuanto a los avances gracias a la Revolución, esta fuentes tratan prácticamente lo mismo. Ya que en la fuente B podemos corroborar lo que nos dicen en la fuente A sobre la injusticia para los campesinos a pesar de que obtuviesen sus tierras, pues en la fuente B se dice que los campesinos están subordinados bajo los intereses del estado, que no existe una total libertad y justicia.

En la fuente B también nos dicen que gracias a la Revolución existieron avances y restricciones lo mismo que Raymundo nos quiso dar a entender con su documental (Ingrid, 2017).

Wendy fue la que mejor describió la corroboración de ambas fuentes:

Concuerdan en que la reforma agraria fracasó y en que no se dio apoyo suficiente para trabajar las tierras. También que la revolución se mantuvo incompleta. Sin embargo la fuente B tiene una posición tipo centro- derecha y por lo mismo hay muchas inconsistencias entre fuente A y B (Wendy, 2017).

Lo que es notorio es que ella advirtió que el video de *Clío* tiene una posición de centro derecha y que eso hace que la postura respecto de la Revolución mexicana sea distinta de la de Gleyzer.

La tercera pregunta fue sobre la fuente C, una fuente escrita, que niega desde una posición institucional la muerte de la Revolución. Se pidió que ubicaran el argumento del autor y se posicionaran al respecto. La mayoría pudo localizar el argumento del autor, pero no escribieron su posicionamiento, ni explicaron su respuesta.

Arlette describe así el posicionamiento del autor:

El dice que un movimiento tan premeditado como la Revolución Mexicana no puede morir ya que con el paso de los años logro terminar con el feudalismo y con la esclavitud y ahora se encuentra desarrollándose mediante la industrialización para mejorar la vida del pueblo (Arlette, 2017).

En este escrito Arlette localizó la posición del autor, pero no puso cuál era la suya, lo que nos muestra que lograron avanzar en obtener información de la fuente, pero posicionarse frente a ella no se logró, probablemente porque eso implica una operación más compleja, dado que es necesario entender la problemática y tener más información como más interpretaciones e incluso, conocimientos declarativos.

Ingrid, además de ubicar el posicionamiento del autor manifiesta su posición:

El argumento que Parra utiliza para sostener su posición es que sirvió para restablecer económicamente el país y tener avances en la industrialización para que el pueblo viva mejor, no estoy completamente de acuerdo ya que aunque esto si sucedió no fue por completo ya que aun existen campesinos los cuales viven en estado de desigualdad social (Ingrid, 2017).

La posición de Ingrid considera el presente y compara las condiciones de los campesinos antes y después de la Revolución, perviviendo la desigualdad social.

Ingrid al igual que otros que están de acuerdo parcialmente, aceptan lo que argumenta el autor y escriben que no favoreció a la mayoría de la población, ninguno menciona que la fuente es oficial y un autor ligado al PRI, lo que podría ayudar a explicar el porqué de sus posicionamientos frente a la Revolución.

La cuarta pregunta es la interpretación de una caricatura sobre la institucionalización de la Revolución a través del PRI publicada en la revista Proceso, se solicitó que la explicaran tomando en cuenta de dónde procede y los elementos de la imagen. Eduardo interpreta la imagen del siguiente modo:

Se da a entender que no se dio ningún cambio positivo para el pueblo pues se ve una persona con mejor condición de vida y a lado se muestra las condiciones que tiene la persona que en este caso se ve que es un revolucionario (Eduardo, 2017).

La explicación de Eduardo está incompleta porque no describe la imagen, ni menciona lo simbólico del PRI representado como una mujer rica, celebrando sus 50 años “casada” con la Revolución.

Michelle interpretó la imagen diciendo:

En primer lugar expresa que la Revolución está muerta. También identifica al PRI como la mujer “lujuriosa” que se encuentra queriendo alimentar a la revolución. Es una muestra de la riqueza y el poder que se logró entre los políticos y la “clase alta” tras la revolución, olvidando así, los propósitos primordiales de la revolución y matándola (Michelle, 2017).

Wendy también describe la imagen haciendo mención al PRI explicando:

Creo que esta fuente retoma algo mencionado para la fuente “A”; la institucionalización de la revolución, la deformación de los ideales al formar el PRI y cómo es que el PRI cayó en una dictadura si bien no de persona sí del partido y se nutrió del mov. Revolucionario creando un régimen opresor con supuesta base en “ideales revolucionarios” aunque los deformó mucho (Wendy, 2017).

Como vemos Wendy retoma un elemento de la fuente A para explicar la institucionalización de la Revolución mexicana y la deformación del proceso revolucionario. En general en esta pregunta los que no realizaron la evaluación de la fuente fue porque su descripción e interpretación fue literal, es decir, no realizaron el ejercicio de retomar elementos de la imagen y describir su simbolismo. La mayoría de los alumnos hizo una interpretación sobre la Revolución y el papel del PRI en la muerte de dicho proceso, pero ninguno mencionó nada sobre la procedencia de dicha caricatura. De nuevo vemos que los elementos contextuales, en este caso la procedencia de la noticia de una revista de crítica política no fue tomado en cuenta.

En la última pregunta se solicitaba que a partir de las fuentes y los conocimientos adquiridos pudieran explicar las consecuencias de la Revolución y hacer una valoración sobre dicho proceso en el presente.

Para Víctor recordar la Revolución es no ver hacia el futuro, expresándolo del siguiente modo:

Creo que en su tiempo tuvo una relevancia que hasta ahora podemos reconocer. Sin embargo seguirla recordando en la actualidad no están importante, México se esta quedando en el pasado y por eso no ve la situación ni el futuro de este país.

Tampoco podemos decir que es muy bueno y lo mejor porque como tal tiene sus contras, los cuales se tratan de ocultar en muchas ocasiones y por ende no nos proporcionan una información real, sino una que pasó por un filtro, el gobierno (Víctor, 2017).

La respuesta de Víctor no vincula el presente con el pasado, argumentando que recordarla es no ver por el futuro del país. Su otro argumento es poco claro y no menciona nada sobre lo que se logró con la Revolución mexicana. La mirada de Víctor respecto al pasado y la Revolución probablemente pasa por la noción tradicional donde se exalta este proceso desde el gobierno en turno ocultando y brindando información poco confiable. Lo importante en esta respuesta es reconocer que muchos estudiantes perciben que el pasado no tiene sentido en el presente y que incluso entorpece el paso al futuro, por lo que es necesario que podamos resaltar la vinculación del pasado con el presente en su vida cotidiana, para después explicar el sentido de la historia en la vida de un país y sus ciudadanos.

Eduardo por otra parte menciona los cambios y relaciona el presente de este modo:

La revolución sirvió para ciertos cambios, tanto buenos como malos. Por un lado derroco a Porfirio y “devolvió” las tierras a un numero de agricultores y por otro lado llevo al pri al poder y eso nos causo muchos problemas.

Actualmente la revolución esta muerta y esta siendo olvidada y eso esta causando un retroceso y hará que pronto vuelva la tiranía (Eduardo, 2017).

Eduardo menciona algunos cambios positivos y negativos de la Revolución. Su visión de dicho proceso en el presente es pensar que olvidar hace que retrocedamos y advierte la vuelta a la tiranía. Su perspectiva incluye la noción de que si la Revolución murió y se olvida se puede dar un retroceso y lo escribe como una predicción de la historia.

Por otra parte, Valeria menciona más elementos y la dimensión regional del proceso:

Una revolución tiene el objetivo de cambiar o transformar completamente algo en este caso el modo de gobierno, sin embargo cuando se logro quitar a

Díaz del poder Madero quería reestablecer una dictadura, fue un periodo histórico complicado ya que no eran solo 2 bandos como normalmente, hacían tratados y luego se traicionaban cada bando luchaba por cosas diferentes pero jamás pensaron a nivel nacional solo local lo cual hizo que fracasaran, considero que para los campesinos esta lucha no tuvo mucho sentido ya que hasta ahora las condiciones de vida no han mejorado mucho, para los demás sectores sociales pudo ser un cambio benéfico en la industria mexicana ya que se apoyaba mucho el nacionalismo, pero creo que para que en realidad haya una revolución se debe estar dispuesto a un cambio radical sin importar las consecuencias que este traiga (Valeria, 2017).

Valeria hace un repaso de lo sucedido en la Revolución, destaca que cada bando lucha por ideales distintos y que se pensaba a nivel local y no nacional. Estas dos apreciaciones son importantes porque muestra la conciencia sobre la complejidad del proceso revolucionario. Ella hace una vinculación del pasado con el presente cuando habla de las condiciones de vida de los campesinos y reivindica el hecho de que una Revolución debe ser radical para que haya un cambio real.

Wendy fue la que hizo un análisis más completo y relaciona el pasado y presente:

Se lograron sindicatos, un trato más digno (aunque no del todo) a los trabajadores y se lograron asentar las bases para hacer que México crezca, sin embargo las tierras no se repartieron equitativamente, después ya no se brindó apoyo y se dio entrada a un régimen opresor con ideales “revolucionarios” muy distorsionados y también se pararon los movimientos sociales por un buen rato y cuando se hizo otro (mov. Del '68) el PRI terminó con él junto con la vida de varios jóvenes y obreros, repitiendo algo similar en el 71 con el halconazo o día de corpus desmovilizando otra lucha que iba cobrando fuerza y a últimas fechas se ve como quieren desaparecer las normales rurales y cómo ya han desaparecido algunas dejando al pueblo que no esta en la capital o edo. de México con menos posibilidades de educación lo cual genera ignorancia y más mano de obra con bajo salario, lo mismo se vio con la reforma que se le quiso aplicar a las vocas bajándolos de técnicas a auxiliares

de técnicos para tener menos profesionales más mano de obra y más barata (Wendy, 2017).

Wendy va hilando su discurso a partir de la creación del PRI como régimen que distorsionó los ideales de la Revolución y su relación con los movimientos sociales, representados en el movimiento del 68 y el 71 para culminar con lo que sucedía en el gobierno de Peña Nieto respecto al cierre de las normales rurales y con las reformas educativas en el país, cerrando oportunidades educativas a la población en condición de pobreza.

La estudiante, si bien es más analítica, plantea la idea que había “unos” ideales de la Revolución y que fueron traicionados, sin precisar cuáles; por otro lado, cuando habla sobre los actores plantea las cosas en términos de buenos (estudiantes) y malos (gobierno, PRI) entonces el hablar de la Revolución le ayuda a mirar las desigualdades e injusticias que hay en el presente, sin embargo, la perspectiva del pasado se aleja de la evidencia y se va a la emoción. El hecho de que se presente la emoción no es negativo, solo es un elemento que aun esta dependiente de analizar e investigar en la enseñanza de la historia.

Del análisis de los resultados de la evaluación final, podemos concluir que, aunque la mayoría de los estudiantes realizó la descripción del primer filme, se les complicó comprender la interpretación del director. Esto supone un proceso cognitivo más complejo, ya que implica realizar una reconstrucción de los elementos que se nos presentan en el filme, relacionarlos y después obtener la visión del director sobre el proceso histórico. Lo interesante es que para justificar sus explicaciones retomaron escenas o diálogos del filme, lo que considero que es importante porque es la forma de construir argumentos en el análisis de una fuente audiovisual.

En las preguntas que implicaban comparación de fuentes y después corroboración, fue más complicado dado que implicaba tener claros los elementos que el primer filme respaldaba y después ubicar en la segunda fuente la posición del director del documental, que en ese caso era *Clio Tv*.

Así mismo en la evaluación se apreció que brindar posicionamientos u opiniones fundamentadas es una habilidad que no se desarrolló y que solo una minoría pudo realizar, que implica primero poder obtener tesis centrales de las fuentes y de ahí poder construir una opinión.

Finalmente, algo que se percibió es que la relación pasado-presente tiene dos posicionamientos, por un lado, algunos no encuentran sentido práctico en su presente y por otro, la encuentran determinante a tal punto que la posicionan como un augurio para el presente.

4.3 Consideraciones generales acerca de los resultados

Las habilidades que se pretendía desarrollar en el trabajo de campo eran dos: la obtención de información a partir del análisis de fuentes escritas y de fuentes audiovisuales, específicamente el cine. Considero que el trabajo de campo realizado muestra que el desarrollo de procesos complejos requiere tiempo, por lo que podemos asegurar que este debe ser un contenido de la clase de historia y se debe considerar su desarrollo progresivo a lo largo de los cursos y no solo en un periodo limitado.

En esta lógica, una de las principales críticas a la propuesta es que tuvo muchos objetivos a cubrir y que eso probablemente hizo que no se logrará cumplir con todos.

Considero que añadiría varios elementos que menciono a continuación:

a) La enseñanza del lenguaje audiovisual a través de escenas de películas cercanas a los alumnos pudo ser parte de la propuesta, que aunque se planteo no logre concretar en una actividad, por lo que al final solo se les dio la opción de observar un video sobre el lenguaje audiovisual. Ahora considero que una alternativa puede ser realizar una actividad en la que ellos hicieran su propia recopilación de fotogramas donde se reconozcan elementos del lenguaje audiovisual, sus características y simbolismos, esto con el propósito de que tuvieran elementos propios del lenguaje audiovisual y que los usaran para el análisis.

b) Más sesiones de análisis audiovisual, iniciando con un filme no necesariamente histórico, donde ellos hicieran labor de investigación a partir de fuentes secundarias y primarias. Posteriormente iniciar el análisis de un filme histórico de la Revolución de más reciente manufactura, para realizar una comparación con otro más antiguo. Viéndolo en perspectiva, la secuencia de filmes sobre la Revolución mexicana en distintas épocas hubiera permitido hacer un análisis más rico que nos permitiera ver a partir de los filmes cómo cambió la percepción sobre la Revolución a nivel historiográfico y cinematográfico.

c) Hacer una evaluación secuenciada de análisis de fuentes escritas y después fuentes audiovisuales, así como no incluir el análisis de la imagen en la evaluación final. Considero que eso hubiera permitido dilucidar con más detalle si el análisis de fuentes escritas y audiovisuales fue comprendido por los estudiantes.

Una crítica al trabajo desarrollado es que la distribución de los contenidos factuales no estuvo bien organizada y respondió a una idea de la enseñanza tradicional de la historia, donde el eje estuvo centrado en dichos contenidos, en parte por respetar lo que el programa dictaba. Considero que, si bien se intentó partir de fuentes históricas y no presentar el conocimiento histórico sobre la Revolución como una verdad dada, el problema fue que los filmes no estuvieron presentes como eje rector de conocimiento histórico, si no que nuevamente fueron incorporados a la enseñanza de la historia, pero de manera accesoria y con poca profundización en materiales audiovisuales.

Otra crítica a la propuesta y que se ha mencionado a lo largo de este capítulo es que no se incentivó en los alumnos la labor de investigación, esto sucedió porque se consideraba que con el tiempo limitado era más funcional llevarles la información sistematizada; sin embargo, es una contradicción con lo que se pretendía que desarrollaran.

Respeto a las habilidades de la asignatura que se querían enseñar, algo que faltó fue descomponer en técnicas o procedimientos más particulares el análisis de fuentes y también considerar una progresión en su desarrollo, lo que requiere tiempo, pero se puede hacer ya que, como se demostró, algunos de los estudiantes ya cuentan con habilidades para dicha labor.

El hecho de que se requiera un proyector, sistema de audio y los materiales audiovisuales ya sea en formato físico o digital debe considerarse para otros sistemas y subsistemas del nivel medio superior donde no se cuenta con la infraestructura suficiente para llevar a cabo la proyección continua de filmes, por lo tanto sería necesario que los docentes diseñen estrategias para suplir esas carencias, como puede ser el visionado desde casa con una guía o bien que se plantee la opción de adquirir su propia infraestructura.

Finalmente una reflexión que proviene de mi práctica docente actual donde he recuperado y readaptado algunas de las actividades que se presentan a lo largo de esta tesis es iniciar el curso con actividades de evaluación de fuentes a partir de su propia historia de vida, realizando autobiografía, líneas del tiempo, investigación sobre acontecimientos

importantes en su vida y la simultaneidad de acontecimientos en México, esto ha permitido que se pueda introducir al análisis de fuentes escritas de un modo más familiar. Respecto al análisis de fuentes audiovisuales recuperé la estrategia de analizar filmes a partir de los tres contextos que ya se mencionaban, así como la investigación del director, el contexto en el que se estrena y la opinión del filme.

Considero que aún es un reto en mi labor docente que las fuentes audiovisuales sean el eje para el análisis de la historia considerando que los alumnos con los que trabajo aún tienen muchas carencias y vacíos sobre la asignatura, que incluyen dificultades con las temporalidades, la simultaneidad, comprensión de habilidades propias de la historia, por lo que en primera instancia necesito empezar explicando nociones básicas de historia, posteriormente pasar al análisis de fuentes escritas y las fuentes audiovisuales se analizan al final.

Lo que he intentado proponer en los cursos tanto de Historia de México, como de Ciencias sociales es que lo que realizamos en clase tenga sentido en nuestra vida cotidiana y la necesidad de cuestionar y analizar lo que leemos y vemos en nuestro entorno inmediato. Esto no necesariamente ha sido como lo planteé en esta propuesta, pero sí con la convicción de que en el contexto actual los jóvenes y adultos tenemos que ser más críticos con la información y que debemos verificar lo que se nos presenta como noticias o información verídica en redes sociales u otros medios, haciendo la diferencia en nuestra toma de decisiones en la vida cotidiana.

Conclusiones

Cuando hablamos de la relación cine e historia es necesario considerar el uso público de la historia. Fontana (2002) expresa su preocupación por la historia poco sistematizada que le llega a la gente y que proviene de la política, los medios de comunicación y de las películas.

Además, este uso que se hace del pasado viene en primer lugar de la educación que recibimos, pues es una visión tamizada por el gobierno en turno. Y esto resulta trascendente porque esta influye en las decisiones de la vida pública de un país, pero también en las personales. De ahí la importancia de explicar el presente de los jóvenes, por lo que se requiere ofrecer herramientas más completas para ese fin.

A decir de Fontana, los historiadores y profesores de historia serían los indicados para enseñar a los estudiantes a pensar, a dudar, a no aceptar los libros de texto sin cuestionar, a

tener una actitud crítica frente a lo que se les presente en forma de verdad incuestionable. Esa es una de las tareas que en este trabajo se pretendió fomentar. La idea de dar el sentido de fuente histórica a los filmes cinematográficos para su análisis en la enseñanza de la historia parte de la noción de que suelen ser utilizados en el contexto escolar, pero como parte de una explicación o demostración de un hecho histórico y no como fuentes. Por esa razón en la investigación se procuró dar importancia a los documentos audiovisuales como fuentes para la enseñanza de la historia, sin embargo, primero se requirió dar una introducción sobre el análisis de las fuentes escritas lo que supuso que se le dedicaran más sesiones al análisis de fuentes escritas que propiamente a los filmes cinematográficos. Este aspecto subraya que se requiere un periodo mayor para tratar con más profundidad las fuentes históricas escritas y una vez familiarizados con ellas iniciar el análisis de los filmes.

Un aspecto que destaca de la estrategia propuesta es que la enseñanza de la historia se plantea desde el principio como un proceso inacabado. Esto es una construcción hecha en un contexto y en condiciones de posibilidad específicas y que por lo tanto no es una realidad, sino que son interpretaciones de un momento específico, lo que implica que sea necesario resignificar lo “real”. Esto lo hace Mendiola (2000) cuando menciona que “lo real sólo se hace presente cuando se ha realizado una operación particular, la cual denominamos observación” (p.515). De este modo la realidad parte de la observación de observaciones, no de descripciones del pasado, sino de la descripción de observaciones acerca del pasado (p.519), muy similar a lo que ocurre en los filmes cinematográficos cuando el director interpreta su realidad, su presente, representando esto en su filme de modo que, da cuenta de un momento histórico y de un punto de vista específico a partir de lo que otros han observado.

En el primer capítulo se analizó la relación entre cine e historia, mostrando la discusión que ha existido desde el origen del cine como parte de los debates historiográficos. Resultó tan cercano a la realidad para los espectadores que se concibió como un reflejo de la realidad del presente y pasado. Debido a este carácter de reflejo inexacto, no fue aceptado como fuente en contextos académicos, después distintas corrientes historiográficas transformaron los enfoques de investigación y sus fuentes. Estos cambios fueron motivados por la inclusión de nuevos actores, cambio en las preguntas y en el sentido del quehacer histórico, investigando no solo lo que pasaba, sino cómo se vivía.

En la actualidad el cine como fuente para la historia no está a discusión en términos de validez o de sus aportes a la investigación, debido en gran medida a que los intereses de los historiadores han cambiado, lo que muestra que, si nuestro propósito es que el cine se incorpore de otras formas en las aulas, también tiene que cambiar la manera en que se piensa la historia y su enseñanza.

La forma de abordar los filmes se planteó desde dos lecturas: la historiográfica y la cinematográfica. La primera supone que se analice la película tomando en cuenta en primer lugar el tema expresado delimitado por el guion. Posteriormente se analiza lo implícito y sus relaciones con el contexto en el que se realiza, las circunstancias de filmación, director, etc. Finalmente se analiza la relación con los espectadores, incluyéndose las críticas, el recibimiento de la audiencia y si hubo censura.

La lectura cinematográfica sitúa a los filmes históricos y su clasificación. Rosenstone (1997) lo divide en cine dramático, documental y de experimentación. Cada uno supone características distintas, pero el que el autor pondera es el de experimentación debido a que se muestra la visión del realizador con técnicas novedosas o diferentes de representar al pasado, lo que supone que tenga más elementos para analizar en términos históricos.

Más adelante se trató el uso de fuentes históricas primarias y secundarias a partir de dos corrientes historiográficas: el positivismo y la de los Annales recuperando la importancia de esta última para las fuentes audiovisuales, debido a que diversifica la utilización de fuentes históricas, lo que supone que se cuente con un testimonio visual que permite dilucidar aspectos que la fuente escrita puede pasar por alto. Burke (2001) enmarcado en la historia cultural es al autor que recupera la importancia del análisis de las imágenes fijas y en movimiento para el estudio histórico. En su libro *Visto y no visto* el autor analiza la importancia de la imagen como documento histórico, ilustrando aspectos notables de las imágenes fijas y en movimiento que permita retomarlas para su estudio histórico.

Finalmente, en el capítulo uno se incluyeron algunos elementos del lenguaje cinematográfico como los encuadres, los planos, los ángulos, el montaje, etc., que permiten entender el filme a partir de un lenguaje propio que ayuda a interpretar. La importancia de incorporar el lenguaje cinematográfico al análisis es que posibilita elementos propios de los filmes, incorporando interpretaciones y dotando de significado al material audiovisual,

comprendiendo que al analizar una fuente de esta naturaleza no se pueden trasladar en automático los elementos para el análisis de fuentes escritas.

En el capítulo dos se abordó la relación de los filmes cinematográficos y la didáctica de la historia. En primer lugar, se planteó que la forma en que se relacionan dependerá de cómo se concibe la historia, el cine y el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz, 2013). Esto permitió posicionar esta investigación dentro de una enseñanza de la historia como construcción, es decir una historia que no parte de verdades únicas o de posturas incuestionables, sino que se aprende a partir del análisis de fuentes y su cuestionamiento; así como de mirar al cine como fuente histórica y enmarcarse en una posición constructivista. Esto implica hacer uso de heurísticos que permitan la construcción de conocimiento histórico por medio del análisis de fuentes, estos fueron: la corroboración, el uso de fuentes (clasificación, naturaleza e investigación sobre el autor, ideología y motivaciones) y contextualización para el análisis de fuentes.

En este capítulo se retomó a Trepát (1995) para el análisis de fuentes históricas escritas atendiendo a los procedimientos de la historia que él describe, desglosándolo a partir de técnicas y acciones para el uso y procesamiento de fuentes que trabajamos en concordancia con lo que plantea el *Stanford History Education Group*. Es a partir de estos dos referentes que se construyó la propuesta para el trabajo de campo que tomó forma de una secuencia didáctica.

Posteriormente, las investigaciones y propuestas existentes sobre el uso del cine en la enseñanza de la historia aportaron elementos al diseño de este trabajo, estos fueron la propuesta de Díaz (2013) y Breu (2012), tomando en cuenta la preparación previa para entender el contexto de la obra. La propuesta de Monterde (1986) es más completa, pero está dirigida a estudiantes de nivel superior. Mientras que la de Martínez (1996) aborda de modo muy general el análisis de filmes y sin connotaciones históricas.

Finalmente, se hizo una revisión historiográfica de la filmografía de la Revolución mexicana para reconocer su relevancia y los cambios presentados en la interpretación del proceso a lo largo del tiempo, lo que ayudó con la selección del material para la construcción de la propuesta.

En el capítulo tres se describe la estrategia metodológica que seguí para realizar la investigación. En la primera parte se explican las condiciones de implementación de la

propuesta, los estudiantes, la zona y características del plantel “Erasmus Castellanos Quinto” No. 2, pues se considera indispensable conocer las circunstancias particulares en las que se llevó a cabo el trabajo de campo.

Por otro lado, se analizó el programa de historia, otro elemento necesario cuando se pretende enseñar historia en un marco institucional pues, aunque los profesores tienen libertad para determinar lo que enseñan y la forma de hacerlo, es un elemento que orienta, fue interesante encontrar que la enseñanza que se plantea está enmarcada en la historia tradicional, destacando al Estado-nación como eje de los procesos históricos. En el programa se plantea que el curso de historia de México II se dedicará a analizar los procesos histórico-sociales que van desde la Época Colonial hasta el periodo Contemporáneo, sin explicar más a fondo el sentido de la asignatura, ni explicitar la enseñanza de habilidades propias de la disciplina.

La importancia que tiene incluir la enseñanza de habilidades de la historia en la asignatura, es dar a los estudiantes las herramientas que los historiadores emplean para construir conocimiento histórico, con el fin de que puedan aplicarlas para interpretar su realidad, es decir, contar con habilidades que ayudan a analizar la información de un modo más crítico y que cobren sentido en la vida cotidiana, como aprender a leer una noticia, distinguir entre una noticia falsa de una cierta, etc.

En la segunda parte de este capítulo se describió cómo se llevaron a cabo las sesiones en la estrategia metodológica. Los aspectos que resaltan son los inconvenientes logísticos para la proyección de los filmes, así como los tiempos limitados y que algunas actividades resultaron más complejas para los estudiantes, por lo que se les dedicó más tiempo del esperado y no permitió profundizar en aspectos como el lenguaje audiovisual.

Finalmente, en el capítulo cuatro se abordaron los resultados de la propuesta dividiéndola en dos partes para su análisis. La primera analizó la evaluación diagnóstica, la clasificación, la corroboración y la evaluación de fuentes. En esta sección los resultados manifiestan distintos niveles de análisis, reconociendo que los alumnos que muestran mayor nivel de indagación desde las primeras actividades posteriormente serán los que harán análisis con más elementos a desarrollar y cuestionarán mejor a las fuentes. Esto es relevante porque destaca la necesidad de que se les enseñe a indagar en la información para que sus análisis los conduzcan a una visión más analítica y crítica. También se pudo observar que

consideran que la corroboración es necesaria, pero no siempre la realizan, porque creen que con la información que tienen es suficiente para llegar a una conclusión. Esto puede ser ocasionado porque se encuentran proclives a la elección de lo más próximo, sobre todo en el contexto actual donde las redes sociales privilegian lo más inmediato. También se puede asociar al hecho de que la enseñanza de la historia que recibieron en niveles básicos no contemplaba la idea de corroborar diversas fuentes, sino que se centraba ya sea en un libro de la asignatura o en lo relatado por el docente. Esto repercute en que la construcción del conocimiento histórico se hará desde una parcialidad, es decir no habrá diversidad de fuentes u opiniones para construir y argumentar la propia, sino que se corre el riesgo de acatar y aceptar dogmas desde una posición pasiva y poco crítica de la realidad.

También se concluye que cuando se trata de analizar qué fuente puede ser más confiable para realizar investigaciones ellos ponderan las que provienen de instituciones educativas, pero sin indagar en los autores o productores, ni el momento en que se realiza. El origen de esto puede provenir en primer lugar de una apreciación de las instituciones educativas públicas de legitimidad, lo cual reconoce que una institución como la UNAM tiene cierto grado de fiabilidad, pero no tienen claro por qué. Mientras que la desvinculación del autor o investigador con la obra, puede deberse a que regularmente en el contexto escolar se nos enseña con un texto único y no parece necesario conocer quién lo realizó, en qué circunstancias o el propósito del mismo, sino ceñirse a lo que expone para realizar un ejercicio a partir de este.

Las consecuencias de no vincular el autor a la obra es que no se indaga sobre el contexto, las posiciones ideológicas e interpretaciones, ni a las posibles mediaciones frente a la obra y esto implica que no se haga un análisis más profundo del propósito y discurso del texto, llegando a conclusiones poco fiables y argumentadas.

En la segunda parte se analizaron los resultados de las actividades que incluían análisis de fuentes audiovisuales. Una de las conclusiones es que se les dificultó comparar fuentes, debido principalmente a que no están habituados a leer fuentes históricas primarias, tanto por la extensión como por el uso de lenguaje complejo o distinto, es decir, a la lejanía temporal y la utilización de vocablos propios de la época decimonónica.

Otro de los aspectos que se concluyó de esta sección es que los estudiantes cuando observan clips documentales sobre historia no cuestionan su contenido y lo relacionan con

un conocimiento histórico confiable, por ser documental, lo que para la mayoría implica que es una investigación histórica confiable sin reparar en que tiene un guion con intenciones definidas por el equipo productor, por lo tanto, no debe asumirse un carácter objetivo *per se*. En las actividades se reiteró que era necesario reconocer quién lo hacía, sus propósitos y si el estilo y modo de presentarse cambiaba la percepción del video, quizás es necesario que ellos sean los que indaguen en la información previo al visionado.

La posibilidad que da analizar fuentes audiovisuales es que a los alumnos se les facilita relacionarse con ellas, pueden recordar personajes y nombres. Esta facilidad se relaciona con lo que Giovanni Sartori (1998) describió como el *Homo videns* que es el efecto que tiene la televisión en los seres humanos y que entiende como:

la permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del homo sapiens. La televisión no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento «antropogenético», un *medium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano (p. 36)

Así mismo al utilizar el medio cinematográfico manifestaron mayor interés y en sus análisis se advierte más receptividad a las películas obteniendo información de ellas, haciendo interpretación y dando argumentos respecto a la confiabilidad, lo que nos da algunos visos de miradas reflexivas y críticas en los jóvenes. Este aspecto tiene potencial en la enseñanza de la historia porque les resulta más familiar y accesible. El hecho de que los filmes muestren a partir de imágenes en movimiento acontecimientos que se parecen a la realidad, pero que se sabe no es “lo real”, sino una representación permite que los estudiantes puedan conectar con el relato y que adquiera significatividad.

La limitante es que si no contextualizan la fuente pueden surgir problemas al momento de realizar el análisis, entre estos destacan, confundir periodos históricos, personajes que se confrontaron o contemporaneidad. Así mismo considero que en la investigación faltó profundizar y reconocer a través de un instrumento preciso cómo se podía verificar que esa habilidad se había movilizó en los jóvenes.

A partir de lo realizado y observado en el trabajo de campo considero que existen dificultades, pero también ventajas para la incorporación de medios como el cine en la clase de historia. Un aspecto que es necesario tomar en cuenta es el tiempo de las sesiones y la infraestructura de los planteles donde se labora. Actualmente laboro en un Colegio de

bachilleres al sur de la ciudad de México, en este plantel hay una sala audiovisual que debe apartarse con anticipación dado que regularmente se satura. No hay préstamo de proyectores por parte de la institución y solo algunas aulas cuentan con él, pero son de la academia de inglés, por lo que no se puede acceder a ellos. La opción por la que yo he optado es solicitar prestado un proyector a una compañera y llevar computadora personal. Escribo lo anterior porque considero que es necesario tener presente las condiciones en las que nos encontramos en los contextos latinoamericanos y específicamente en México donde las instituciones públicas no siempre cuentan con lo necesario para la utilización de los medios tecnológicos. Esto supone que las circunstancias materiales nos hagan decidir omitir el uso de estos recursos, lo que implica dejar de lado una de las fuentes por medio de las cuales los jóvenes construyen significados sobre el pasado.

Respecto a las habilidades en la enseñanza de la historia que se pretendían desarrollar en esta investigación: el análisis de fuentes escritas y audiovisuales; considero que al ser dos procesos complejos se requiere una formación a lo largo de un curso de historia y no solo un periodo limitado de clases, lo cual resulta un aprendizaje y una posibilidad de incluirlo en la planeación de cursos en el futuro.

Una de las críticas al trabajo es que tuvo muchos objetivos a cubrir y que eso probablemente hizo que no se logaran todos. Sin embargo, considero que, aunque de forma limitada, la propuesta fomentó el análisis de fuentes históricas escritas y de forma incipiente las audiovisuales.

Observando lo realizado considero que es necesario que se incluya una secuencia de enseñanza centrada en primer momento al análisis de fuentes históricas escritas de manera más profunda y que los alumnos se habitúen a ello. También podría iniciarse con la indagación audiovisual empezando por videoclips, comerciales o videos con los que los alumnos estén familiarizados para después pasar a filmes o series y que se complejice su análisis.

En cuanto al uso de fuentes audiovisuales, reitero necesario dedicarle sesiones a conocer y reconocer el lenguaje audiovisual y cómo se ha transformado, para que esto sea incorporado en la observación crítica. Esto con la finalidad de que se entienda el sentido que tiene en una película, una serie, un comercial elementos como el ángulo en picada o en contrapicada o el movimiento de cámara cambiando la forma en que se observa.

Aunque los resultados del trabajo pueden ser limitados, un aspecto que recupero es que las actividades introductorias contribuyeron a proyectar una idea del conocimiento histórico distinto, uno construido a partir de las fuentes y que en varios de los jóvenes se movilizó la habilidad de corroboración y contextualización, principalmente en la evaluación final cuando se les solicitó reconocer el discurso del director y compararlo con otras fuentes.

Actualmente el curso que imparto es el de Historia de México incorporando el análisis de fuentes históricas escritas y audiovisuales desde el inicio, relacionándose con el tiempo y su vida cotidiana para después realizar las actividades de introducción presentadas en esta investigación. Posteriormente se realiza el análisis de fuentes históricas escritas a partir de preguntas históricas y que cuestionan el tipo de documento, su propósito, el lenguaje, etc. preguntas dirigidas a hacer una somera crítica de fuentes.

Un aspecto que sería interesante investigar en el futuro es el de la interacción con otras fuentes audiovisuales como las series históricas y las de ficción, atendiendo al momento en que se realizaron, sus lenguajes y sus propósitos ya que muchos de los estudiantes están en contacto cotidiano con este tipo de material audiovisual. También la creación de material propio con elementos del lenguaje audiovisual e investigación histórica, con el propósito de que ellos puedan poner en práctica lo aprendido.

Considero que una investigación de esta índole debe apuntar hacia las nuevas tecnologías y formas de comunicación, en esta tesis no se profundizó sobre la alfabetización en medios, pero para futuras investigaciones ese amplio espectro sería interesante y relevante, sobre todo en el contexto en el que nos encontramos con la contingencia por COVID19 donde las circunstancias nos exigen utilizar las tecnologías de la información en un contexto adverso y con condiciones de desigualdad económica y social.

Referencias

- (s.f.). Recuperado el 15 de abril de 2017, de Film affinity:
<http://www.filmaffinity.com/mx/film895113.html>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Ambròs A., B. R. (2011). *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona, España: Graó.
- Benjamin, T. (2003). *La revolución mexicana. Memoria, mito e historia*. México : Taurus .
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.

- Del Val, E. (2017). *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2016-2017*. México: UNAM/ Dirección General de Planeación .
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles educativos* , 20 (82), 40-66.
- Díaz, J. (2013). Cine y enseñanza de la historia. En J. S. Díaz, *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (págs. 315-333). Madrid, España: Universidad de Alcalá / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Eco, U. (1997). *Apocalípticos e integrados*. México: Lumen. Tusquets.
- Florescano, E. (01 de marzo de 2009). Historia y ficción . *Nexos* .
- Ferro, M. (1980). *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Frías, L. (14 de septiembre de 2015). *Gaceta UNAM*. Recuperado el 08 de abril de 2017, de <http://www.gaceta.unam.mx/20150914/la-escuela-de-iniciacion-universitaria-cumple-80-anos/>
- Garciadiego, J. (2003). *La Revolución mexicana. Crónicas, documentos, planes y testimonios*. México : UNAM, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial.
- Guerra, C. (S/A). *Didáctica de la Historia*. Recuperado el 16 de 03 de 2020, de <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/MODELOS%20EPISTEMOL%C3%93GICOS%20Y%20METODOL%C3%93GICOS%20EN%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Hernandez, X. (2011). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* . Barcelona : Graó .
- J., M. (1996). *El cine y el video: recursos didácticos para la historia y las ciencias sociales*. Madrid: UNED.
- Monterde, J. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Ortiz, P. , Garza R. & Lara H. . (2010). *Cine y revolución. La revolución mexicana a través del cine*. DF, México : IMCINE/ Cineteca Nacional .
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. DF, México : Colegio Madrid.
- Pérez, J. (2013). Nuevos medios, nuevas alfabetizaciones. Cómo integrar el pensamiento crítico en la educación de la Alfabetización mediática e informacional. En J. Díaz, A. Santisteban, & C. ed., *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pág. 772). Alcalá, España: Universidad de Alcalá / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Petrich, B. (10 de febrero de 2007). México, la revolución congelada se estrena con 36 años de retraso. *La Jornada* .
- Prats, J. (2001). Dificultades para la enseñanza de la Historia en la educación secundaria. En J. Prats, *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida, España: Junta de Extremadura.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados* , 34-56.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Servin, M. (30 de julio de 2007). *Violencia intrafamiliar y hacinamiento, principales problemas en Iztacalco*. Recuperado el 13 de abril de 2017, de *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/2007/07/30/index.php?section=capital&article=033n1cap>

- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- Trépat, C. (1995). *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Graó.
- UNAM. (s.f.). *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado el 13 de abril de 2017, de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced5.html>
- UNAM. (S/A). *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado el 08 de abril de 2017, de <http://www.dgenp.unam.mx/planteles/P2/anteced.html>
- UNAM. (1996). *Dirección general de incorporación y revalidación de estudios*. Recuperado el 11 de 04 de 2020, de http://www.dgire.unam.mx/contenido_wp/planes-de-estudio-y-programas-operativos/plan-y-programas-indicativos-escuela-nacional-preparatoria/
- Valle A, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de lo documentos soporte vídeo en la enseñanza de la historia. A. *ctas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. La didáctica de la enseñanza para extranjeros* . Valencia, España.
- Zorrilla, F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM/IISUE.

Apéndices
Apéndice 1
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

Edad: _____

INSTRUCCIONES: Lee atentamente cada pregunta y responde en la parte trasera de la hoja.

1. ¿Qué es una fuente histórica?
2. ¿Cuál es el procedimiento que utilizas para evaluar una fuente histórica ? Explícalo
3. ¿Qué elementos consideras para evaluar una fuente?
4. ¿Consideras que los filmes cinematográficos son una fuente histórica? ¿Por qué? Justifica tu respuesta
5. ¿Cuál es tu género cinematográfico favorito? ¿Cuál es tu película favorita?
6. ¿Qué criterios crees necesarios para el análisis de un filme para la clase de Historia? Justifica tu respuesta
7. Cuando estas navegando en las redes sociales, viendo una película o navegando en internet te cuestionas lo que observas? ¿Cómo sabes si lo que observas es fiable?
8. ¿Cuentas con acceso a internet en tu casa?
9. ¿Cuentas con algún dispositivo electrónico (tableta, teléfono celular, computadora)?
10. ¿Que significa el término Revolución?
11. ¿Cuáles consideras que son las causas que originaron el proceso de Revolución en México?
12. Consideras que la Revolución mexicana fue un plan estructurado por unos cuantos, un proceso con múltiples actores y contradicciones o una invención del Estado mexicano . Justifica tu respuesta
13. ¿Qué sentido tiene estudiar la revolución mexicana en la actualidad? Justifica tu respuesta

Apéndice 2
CLASIFICANDO FUENTES HISTÓRICAS

Nombres de los integrantes: _____

Grupo: _____

Fecha: _____

FUENTE (Objeto)	Fuente Primaria	Fuente Secundaria	¿Por qué? (Justificación)	Clasificación por tipología	Uso de la fuente ¿Qué preguntas le harías? ¿En qué tipo de investigación se usaría?

Apéndice 3
CORROBORACIÓN DE LA PELEA EN CLASE

Nombre: _____

Grupo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Para el escenario que se presenta explica cómo cada evidencia corrobora, o no, la narración inicial. A continuación, selecciona la evidencia que haría el argumento de la narración inicial más fuerte y explica que tomaste en cuenta para elegirlo.

Tu eres un(a) maestr(a) de Historia de la Preparatoria 2 que está tratando de averiguar la verdad sobre una pelea en el salón de clases, que se dio cuando saliste a la dirección del plantel. La pelea fue entre Francisco y Emiliano. Emiliano es un nuevo estudiante. Él es tímido y no tiene muchos amigos. Francisco es un popular estudiante, que es conocido por tener muchos amigos.

Testimonios

- Narración A: Emiliano

"Francisco empezó. Estaba sentado en mi lugar y él llegó y me empujó muy fuerte, ¡y sin ningún motivo! Él siempre me molesta. Yo ni siquiera sabía su nombre y ya era grosero conmigo desde que me cambié a esta escuela. Él y sus amigos se me quedan viendo feo en la clase de Ética sin motivo".

- Narración B: Francisco

"Este chico es un psicópata. Se dio la vuelta y me dio un puñetazo de la nada. Mis amigos y yo sólo estábamos de pie en el salón bromeando, ¡y entonces se dio la vuelta y me lanzó de golpes sin razón! Él estaba raro, se veía extraño. Pregunte a quien quiera."

- Narración C: Jaime (estudiante que toma la misma clase con Francisco y Emiliano antes del almuerzo)

"No estaba hoy en el salón y no soy amigo de ninguno de los dos, pero he visto a Francisco y sus amigos ser groseros con Emiliano en los pasillos y en la clase cuando el profesor no está mirando. No es físico ni nada, pero les gusta decir chistes de él en voz baja, murmurando, se le quedan viendo y luego se ríen y cosas por el estilo. Ellos lo hacen sentir mal".

Cuestionario

3. ¿Qué dice cada narración acerca de quien empezó la pelea?

Narración A: _____

Narración B:

Narración C:

4. Basándonos en estas tres narraciones, ¿podrías determinar que empezó la pelea? SI / NO

5. Explica porque elegiste esa opción en la pregunta 4:

6. ¿Qué dice cada narración acerca de como Francisco y sus amigos tratan a Emiliano?

Narración
A: _____

Narración B: _____

Narración C: _____

7. Basándonos en estas tres narraciones, ¿podrías determinar cómo Francisco y sus amigos tratan a Emiliano ? SI / NO

8. Explica porque elegiste esa opción en la pregunta 7:

9. ¿Por qué te conviene tener la narración de Jaime (Narración C) para resolver el problema, en lugar de sólo quedarte con las narraciones de Francisco y Emiliano ?

Apéndice 4

Evaluando fuentes

Nombre: _____ Grupo: _____

Fecha: _____

1. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable acerca de la Revolución Mexicana?**

- Fuente 1: Documental sobre la Revolución mexicana realizada en el año 1970.
- Fuente 2: Libro escrito por un afamado historiador sobre la Revolución Mexicana publicado en 2010.

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

2. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable acerca del zapatismo ?**

- Fuente 1: Entrevista con un ex combatiente zapatista en 1960. El entrevistador es un investigador prestigiado del COLMEX(Colegio de México)
- Fuente 2: Entrevista con un ex combatiente zapatista en 1968. El entrevistador es un estudiante de la Carrera de Historia de la UNAM.

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

3. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para conocer la estructura de la casa de los hermanos Serdán?**

- Fuente 1: Entrevista con un descendiente de los Serdán
- Fuente 2: Imágenes del museo “casa de los hermanos Serdán en Puebla”

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

4. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para conocer sobre la séptima reelección del General Porfirio Díaz ?**

- Fuente 1: Periódico “El imparcial, periódico oficialista del régimen Porfirista
- Fuente 2: Periódico “El hijo del ahuízote”, periódico- revista de corte satírico y opositor al Porfiriato

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

5. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para saber el trato que se les dio a los yaquis (etnia sonorenses) cuando fueron desterrados de su tierra y llevados a Yucatán durante el Porfiriato?**

- Fuente 1: Testimonio del coronel Francisco B. Cruz encargado de deportar yaquis.

- Fuente 2: Testimonio de un médico militar que participó en las deportaciones.

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

6. Pregunta histórica: **¿Cuál fuente es más confiable para saber que sucedió en la llamada Decena trágica en 1913?**

- Fuente 1: Libro de texto escolar de Historia de México de 2010
- Fuente 2: Nota periodística de un día después del golpe de Estado de febrero de 1913

¿En cuál confías más? ¿Por qué?

Apéndice 5

ESQUEMA PARA ANÁLISIS DE FUENTES

Antes de leer el documento:

Uso de fuentes

Los estudiantes deben considerar quién escribió un documento, así como las circunstancias de su creación.

Por lo tanto, los estudiantes antes de leer un documento deben preguntarse:

- ¿Quién escribió esto?
- ¿Cuál es la perspectiva del autor?
- ¿Por qué se escribió? ¿Con qué propósito?
- ¿Cuándo fue escrito?
- ¿Dónde estaba escrito?
- ¿Es confiable esta fuente? ¿Por qué? ¿Por qué no?

Lectura atenta

Analizar la argumentación de las fuentes ayuda a los estudiantes a evaluarlas, preguntándose:

- ¿Qué afirmaciones hace el autor?
- ¿Qué evidencia usa el autor?
- ¿Qué lenguaje (palabras, frases, imágenes, Símbolos), utiliza el autor para persuadir a la audiencia del documento?
- ¿Cómo indica el lenguaje del documento la perspectiva del autor?

Contextualización

La contextualización requiere que los estudiantes ubiquen la fuente en el tiempo y lugar, comprendiendo cómo estos factores configuran su contenido.

Es necesario que los estudiantes al leer una fuente se pregunten:

- ¿Cuándo y dónde se creó el documento?
- ¿Qué era diferente en aquella época?
- ¿Qué era igual o parecido?
- ¿Cómo podrían las circunstancias en las que se creó el documento afectar su contenido?

Corroboración

La corroboración requiere que los estudiantes consideren los detalles a través de múltiples fuentes para determinar puntos de acuerdo y desacuerdo. Por lo tanto, es necesario que cuando corroboren fuentes hagan las siguientes preguntas:

- ¿Qué dicen otros documentos?
- ¿Están de acuerdo los documentos? Si no, ¿por qué?
- ¿Cuáles son otros documentos posibles?
- ¿Qué documentos son los más confiables?

Apéndice 6
“PRECURSORES DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA”

NOMBRE DEL

EQUIPO: _____

INTEGRANTES: _____

FECHA: _____

Los diferentes problemas enfrentados por el gobierno porfirista generaron críticas y movimientos opositores entre diversas clases sociales y grupos políticos; es más las posturas radicalizadas de algunos de ellos merecen que se les considere como “Precursores de la revolución mexicana”.

A continuación, se muestran fragmentos de fuentes de algunos de estos actores, léelos con atención y contesta las preguntas que se plantean.

Algunos sectores católicos se manifestaron influidos por las renovadoras ideas en materia social sostenidas por el Vaticano desde 1891, cuando León XIII proclamó la **encíclica *Rerum Novarum***, que pretendía ofrecer una solución cristiana a los conflictos sociales. En este contexto es que Trinidad Sánchez Santos³⁰ publica en el periódico *El País* el 19 de septiembre de 1904 el siguiente discurso pronunciado una semana antes en la Celebración del Congreso Agrícola de Tulancingo.

FUENTE A

ELPROBLEMA SOCIAL AGRARIO DE LA REPÚBLICA MEJICANA (sic)

Ilustrísimo y Reverendísimo Señor Obispo:

Señores:

EL PROBLEMA NACIONAL MEJICANO, problema de vida, está constituido por estos dos extremos terribles: en la periferia, la civilización fascinadora, la riqueza aplastante, el poderío supremo de los Estados Unidos de América; en el centro, las tres grandes miserias de las tres cuartas partes de la población mexicana, la población agrícola: la miseria moral, la miseria económica y la miseria fisiológica.

LA SOLUCIÓN VERDADERA

La solución única, la científica, la racional, es ésta: multiplicar, abaratar y ennoblecer la producción; y los medios únicos para lograrlo son éstos: civilizar al trabajador, y enriquecer la tierra. Civilizar al trabajador, haciéndolo verdadero cristiano y verdadero ciudadano, educándolo, dignificándolo y remunerándolo. Enriquecer la tierra, esta heroica nodriza que

³⁰ Sánchez Santos nació en Tlaxcala en 1859. En la adolescencia su vocación religiosa le llevó a pensar que debía hacerse sacerdote e ingresó al Seminario Palafoxiano de la diócesis de Puebla de los Ángeles. Sin embargo, se dio cuenta que su vocación se inclinaba hacia el periodismo. Colaboró como periodista en *La Mosca*, *el centinela católico*, *La Voz de España*. El 1° de abril de 1889 fundó su propio periódico, «El Heraldo», el que solo pudo subsistir por dos años debido principalmente a la hostilidad del grupo de “los científicos”, promotores del positivismo en México e influyentes asesores del gobierno dictatorial de Porfirio Díaz, quien no toleraba las críticas de la prensa a su gobierno. Dirigió *El Nacional* y *la Voz de México*. Logró fundar en 1899 un nuevo periódico: «El País», que él mismo dirigía y que llegó a alcanzar un tiraje de 200,000 ejemplares.

lleva cuatrocientos años de alimentar, sin ser alimentada; enriquecerla con un eficaz y grandioso sistema de riego, y una empresa de abono, todavía más grandiosa.

(...) ¿Qué es lo que ha resuelto el Congreso para convertirlo en luz y en vida?

Para combatir el **amasiato** y la espantosa mortalidad de los niños (...) se han votado conclusiones muy eficaces; entre ellas, las que apoyó con amplias concesiones económicas el ilustrísimo señor obispo para facilitar los matrimonios, y las que se pedirán al gobierno del Estado para el acto civil. La activa ministración de la vacuna y la intervención del Consejo de Salubridad en asunto tan grave.

Para combatir la ignorancia, las escuelas regionales, para combatir la miseria, las hojas de servicio, las recompensas, las cajas de ahorro y cuanto acabáis de escuchar.

AUMENTO DE SALARIOS

Éste es, señores, la base de toda la evolución que el Congreso ha venido a provocar. La sección no pide sino treinta siete centavos de salario. Esto es insuficiente, es injusto, es contrario a los intereses del trabajador y del dueño. Mientras el jornalero no coma carne, mientras no pueda mantener a sus hijos hasta terminar la época escolar, mientras no tenga otras necesidades que el sucio harapo que medio lo cubre, mientras sea un esclavo legal, vendido en doscientos pesos de préstamo, ni será hombre civilizado, ni tendremos agricultura. (...)

Tengo que decir muy alto, para la gloria de la Iglesia, que esta iniciativa pertenece a un obispo, tan modesto como abnegado y celoso de la felicidad de su **grey**. Ese obispo ha venido a continuar, en una de sus fases más gloriosas, la historia de la iglesia mejicana: la defensa social de la raza indígena, de la clase trabajadora del campo.

Siendo cuestión de vida o muerte, esta empresa se impondrá porque la naturaleza es heroica en pro de la vida. Luchad, sobre todo, con la constancia. Mas en todo caso, si la deserción abandonará la empresa, la historia dirá que fue un obispo quien, penetrando de ardores apostólicos, y patrióticos, os llamo a tiempo para conjurar las **borrascas**, os llamo a tiempo para promover una grande obra de justicia y salvación, y os puso frente a frente de vuestros deberes para con Dios, para con vuestros hijos y para con la Patria.

VOCABULARIO

ENCÍCLICA: Carta solemne que el Papa dirige a todos los obispos y fieles católicos adoctrinando en cuestiones de fe o de costumbres.

RERUM NOVARUM: Proviene del latín y significa “de las cosas nuevas”

AMASIATO. Concubinato. Relación marital de un hombre con una mujer sin estar casados.

GREY. Congregación de fieles cristianos bajo su sacerdote

BORRASCAS: Tempestad, temporal en el mar.

En 1900 surge otro importante grupo anti porfirista, encabezado por descendientes de los liberales de mediados de siglo y en el que participaron diversos sectores de la clase media urbana, como profesionistas, periodistas, maestros y estudiantes. Su propuesta era reorganizar ese grupo político que se llamó “Partido liberal”.

FUENTE B

Discurso Pronunciado por el licenciado Antonio Díaz Soto y Gama³¹, representante del Club Liberal Ponciano Arriaga, en la solemnidad organizada en Pinos por el Club Liberal Jesús González Ortega, de esa ciudad, el 18 de julio de 1901, en honor del *Benemérito de América*, Benito Juárez.

Fragmento

Intransigencia para el enemigo irreducible, guerra sin cuartel para el conspirador **sempiterno**, nada de tregua para quien busca la emboscada y se recrea con el complot subterráneo: tal debe ser el grito de combate del Partido Liberal, (...) ya que en suerte le ha tocado combatir con quien no descansa ni olvida, ni perdona, ni **transige**; con un clero que convierte la cruz en arma de combate, el altar en fortaleza y el templo en arsenal inmenso de guerra.

(...) Hoy se transige con el clero a sabiendas de que conspira; se apoya descaradamente a los conservadores y se les hace el honor de investirlos con cargos públicos, aunque se sepa que con sólo ocuparlos los deshonran, y que permaneciendo en ellos han de fundar tarde o temprano el concubinato oficial entre la Iglesia y el Estado.

Y a sabiendas de todo esto, a despecho de las reclamaciones de la prensa honrada, y aunque se vean circular con profusión hojas sueltas en que el clero con todo descaro prepara una nueva y gran cruzada, la cruzada de los guadalupanos, de los beatos y de los **tartufos**, contra los amigos de la libertad, los guardianes de las instituciones y los defensores de la honra nacional.

Estamos en pleno periodo de conciliación y de paz; pero de conciliación con lo asqueroso y de paz para lo inicuo. Estamos en paz con el clero, aunque conspire y prostituya; en paz con el extranjero, aunque nos humille y nos explote; en paz con la inmoralidad administrativa, aunque deshonor al país y **conculque** el derecho.

Hace falta también un hombre de la talla de Juárez: austero, impecable, obsesionado por una idea fija de libertad, frenético adorador del derecho, y enemigo jurado del **prevaricato** y del abuso, que dé a cada cualidad y a cada vicio social su recompensa y su castigo; a la ineptitud, a la imbecilidad y al retroceso, el humilde rincón del olvido; y a la escandalosa explotación de los empleos en provecho del propio estómago, a esos vicios que hoy por hoy, son el ornato de nuestro régimen de gobierno.

De otro modo la salvación es imposible y el triunfo quimérico.

Si Juárez venció, fue porque se manifestó invencible; pues ni dio nunca tregua al enemigo ni nunca le hizo concesiones.

En nombre de la patria, os lo pido, ciudadanos: no deis la razón a los conciliadores; porque aplaudirlos, es maldecir a Juárez, y renegar de Juárez, compatriotas, es renegar del progreso.

La civilización y la patria, exigen de vosotros que no seáis complacientes con el enemigo jurado de las libertades públicas, y eterno **deturpador** de nuestros héroes y que no os convirtáis en cómplices de esos infames.

Y como el enemigo cuenta con aliados, y aliados poderosos, y posee inmensos caudales y tiene pendientes de sus labios legiones de fanáticos, y día a día aumenta sus tremendos recursos, ya es tiempo de exclamar con el ministro de Juárez: Ahora o nunca las instituciones se salvan.

VOCABULARIO

³¹ Antonio Díaz Soto y Gama nació en la ciudad de San Luis Potosí, en 1880. Fue abogado, periodista y político. Fundó el Club Liberal Ponciano Arriaga, del que fue vicepresidente en 1900. Escribió en el periódico *Regeneración* artículos en contra del presidente Porfirio Díaz, por lo que fue aprehendido en la Ciudad de México. Salió al exilio a Estados Unidos y en 1906 se incorporó al Partido Liberal.

SEMPITERNO. Que sucede siempre de la misma forma.

TRANSIGE. Que se consiente en parte con lo que no se cree justo, razonable o verdadero.
Tolerar, aceptar:

TARTUFOS. Personas hipócritas o falsas

CONCULQUE. Quebrantar una ley, una obligación adquirida o un principio ético o moral:

PREVARICATO. Delito consistente en que una autoridad, un juez o un funcionario dicte a sabiendas una resolución injusta.

DETURPADOR. Persona que tiene la acción de manchar, estropear, deformar.

FUENTE C

Las labores reorganizativas del Partido liberal llevó a convocar un congreso en San Luis Potosí, en pleno centro del país. Entre los asistentes destacaron los hermanos Jesús y Ricardo Flores Magón, hijos de un oaxaqueño juarista, pero vecinados en la Ciudad de México, donde cursaron estudios jurídicos y donde publicaban desde 1900, un periódico crítico titulado Regeneración.

Regeneración³²

Editorial del número 49, del 7 de agosto de 1901

Hoy cumple Regeneración un año de vida, que significa un año de ruda y peligrosa labor encaminada a ilustrar al pueblo.

Cien déspotas han sido desenmascarados por nosotros y somos odiados por cien déspotas. Pero no obstante ese odio, no obstante, esa formidable **inquina**, que se ha desplegado contra nosotros, hemos permanecido inflexibles, porque consideramos vergonzosa cualquiera concesión que hagamos a una administración que **enerva** y mata las energías individuales.

Nuestro criterio independiente, apoyado en nuestro credo liberal, no ha cambiado. Hemos sabido soportar con resignación la **injuria canallesca** y las arbitrariedades de los **esbirros** de la tiranía que han creído entibiar el calor de nuestras convicciones por medio de encarcelamientos injustificados y persecuciones odiosas. Pero se han equivocado, la conciencia de los hombres libres no está a merced de ningún tirano y al fin comprenderán que para someternos es ineficaz su infamia, que para humillarnos es débil su crimen.

Nunca retrocederemos. Estamos convencidos de que nuestra obra es buena, es digna, es patriótica. Estamos convencidos de que la patria desfallece bajo el peso de una **autocracia** funesta, la de Porfirio Díaz, y queremos que Porfirio Díaz dimita, que renuncie.

El general Díaz, si es patriota, debe dimitir. Debe fijarse en que su obra no ha sido sino la de matar el espíritu público, sin comprender talvez que un pueblo abyecto y cobarde

³² Periódico político anti porfirista. Su primer número apareció el 7 de agosto de 1900, en la ciudad de México, publicado por Antonio Horcasitas, Jesús y Ricardo Flores Magón. Por su crítica al gobierno fue clausurado en varias ocasiones. El periódico continuó publicándose en Estados Unidos hasta 1918. Ricardo Flores Magón fue el más entusiasta editor del periódico.

es el más apropiado para ser absorbido por otro pueblo más inteligente, más patriota, y, sobre todo, libre.

El nuestro tiene veinticinco años de soportar cadenas. ¿Cómo podrá defender su soberanía, ni que noción podrá tener de ella si la esclavitud hace perder la dignidad?

El progreso material, esa irritante **superchería** con la que se nos quiere hacer comprender que la autocracia del general Díaz es saludable, se nos pone como motivo para admirar la torpe gestión política del “hombre necesario”.

¿Qué ha sido y qué es el progreso material entre nosotros? El progreso material con que tanto se envanecen los serviles se reduce a unos cuantos ferrocarriles mal contruidos que han costado a la nación ríos de oro, para que los dueños, los empresarios de esos ferrocarriles, que casi todos son de extranjeros, maten el comercio con fletes inmoderados además del pésimo servicio de tales ferrocarriles.

Nuestro progreso material es ficticio. Cuatro o cinco capitales pesan sobre la inmensa miseria del pueblo. Cuatro o cinco compañías afortunadas matan toda industria por virtud de una odiosa competencia sostenida por el gobierno

Las contribuciones de todas clases absorben la riqueza del pueblo y lo dejan desnudo ¿Para qué? Para malgastar ese dinero en soldados, en un ejército inútil y sobradamente costoso, para malgastar ese dinero en edificios **churriguerescos**, ridículos que caricaturizan nuestra pensión al bombo, a lo superfluo, o a lo inútil.

(...) Pero lo peor de todo es que después de tanta **expoliación**, el servilismo mexicano entone himnos a los sesudos estadistas, a los **conspicuos** hacendistas que logran reunir un excedente en las arcas del erario. Y cómo no había de resultar un excedente si no hay caminos transitables, si a los maestros de escuela se les tiene a dieta, y si a los jueces y magistrados se les pagan sueldos miserables, por cuya razón la **venalidad** de ciertos jueces hace retroceder horrorizado al cinismo y hace temblar de miedo al mismo crimen.

Los buenos liberales debemos unirnos y fortalecernos para educar al pueblo, ya que el Presidente Díaz sólo se ha preocupado por permanecer en la Presidencia. Eduquemos al pueblo, formemos ciudadanos. Tengamos valor para ello.

Nuestra patria sufre el más brutal de los despotismos. Su maltrecha soberanía descansa sobre millones de analfabetos, de traidores, de conservadores, de serviles y de **abyectos**. Su dignidad se encuentra cohibida ante el tosco sable del militarismo y su felicidad oscurecida por tanta odiosa sotana aliada a la Dictadura.

Protestamos ante la Nación no desviarnos de nuestro camino e invitamos a todos los liberales a trabajar hasta donde las fuerzas nos lo permitan por la felicidad de la patria, vinculada en la restauración de los principios liberales, en la restauración del republicanismo, que para la democracia son la síntesis de su regeneración.

VOCABULARIO

INQUINA. Aversión, mala voluntad

ENERVA. Debilitar, quitar las fuerzas

INJURIA. Agravio, ultraje de palabra u obra.

CANALLESCA. Infame, despreciable

ESBIRROS. Los que se dedican profesionalmente a ejecutar las órdenes violentas de una autoridad.

AUTOCRACÍA. Sistema o régimen en el que gobierna una sola persona con poder total:

SUPERCHERÍA. Creencia falsa, superstición.

CHURRIGUERESCOS. Exageradamente adornados.

EXPOLIACIÓN. Apropiación de algo que pertenece a otra persona de forma violenta o injusta

CONSPICUOS. Ilustre, famoso, sobresaliente.

VENALIDAD. Consentimiento para ser sobornado

ABYECTOS. Despreciable, vil.

PREGUNTAS:

1. En la FUENTE A ¿Cuál es la solución que propone ante el problema social mexicano? ¿De qué depende que esa sea su propuesta?
2. En la FUENTE B ¿Qué denuncia Soto y Gama en su discurso?
3. EN LA FUENTE C ¿A qué convoca la editorial del periódico *Regeneración*?
4. ¿Qué diferencias encuentras entre la fuente A y la B?
5. ¿Qué semejanzas encuentras entre las fuentes A, B y C? Explícalas
6. ¿Qué ideas de las tres fuentes consideras precursoras de la revolución? Justifica tu respuesta
7. ¿A qué conclusiones te lleva el análisis de estas tres fuentes?

Apéndice 7
FRAGMENTO DEL PLAN DE SAN LUIS

Nombre: _____

Yo he comprendido muy bien que si el Pueblo me ha designado como su candidato para la Presidencia, no es porque haya tenido oportunidad de descubrir en mí las dotes del estadista o del gobernante, sino la virilidad del patriota resuelto a sacrificarse, si es preciso, con tal de conquistar la libertad y ayudar al pueblo a librarse de la odiosa tiranía que lo oprime.

Además, la actitud del pueblo antes y durante las elecciones, así como después de ellas, demuestra claramente que rechaza con energía al gobierno del General Díaz y que si se hubieran respetado sus derechos electorales, hubiese sido yo el electo para Presidente de la República.

En tal virtud, y haciéndome eco de la voluntad nacional, declaro ilegales las pasadas elecciones y quedando por tal motivo la República sin gobernantes legítimos, asumo provisionalmente la Presidencia de la República, mientras el pueblo designa, conforme a la ley, sus gobernantes.

El Gobierno actual, aunque tiene por origen la violencia y el fraude, desde el momento que ha sido tolerado por el Pueblo, puede tener para las naciones extranjeras ciertos títulos de legalidad hasta el 30 del mes entrante en que expiran poderes; pero como es necesario que el nuevo gobierno dimanado del último fraude, no pueda recibirse ya del poder, o por lo menos se encuentre con la mayor parte de la Nación protestando con las armas en la mano, contra esa usurpación, he designado el DOMINGO 20 del entrante Noviembre, para que de las seis de la tarde en adelante, todas las poblaciones de la República se levanten en armas bajo el siguiente

PLAN:

1o.- Se declaran nulas las elecciones para Presidente y Vice-Presidente de la República, Magistrados a la Suprema Corte de Justicia de la Nación y Diputados y Senadores, celebradas en Junio y Julio del corriente año.

2o.- Se desconoce al actual gobierno del General Díaz, así como a todas las autoridades cuyo poder debe dimanar del voto popular, porque además de no haber sido electas por el pueblo, han perdido los pocos títulos que podían tener de legalidad, cometiendo y apoyando con los elementos que el pueblo puso a su disposición para la defensa de sus intereses, el fraude electoral más escandaloso que registra la historia de México.

3o.- Para evitar hasta donde sea posible los trastornos inherentes a todo movimiento revolucionario, se declaran vigentes, a reserva de reformar oportunamente por los medios constitucionales, aquellas que requieran reforma, todas las leyes promulgadas por la actual administración y sus reglamentos respectivos, a excepción de aquellas que manifiestamente se hallen en pugna con los principios proclamados en este plan.

En todo caso serán respetados los compromisos contraídos por la administración porfirista con gobiernos y corporaciones extranjeros antes del 20 del entrante.

Abusando de la ley de terrenos baldíos, numerosos pequeños propietarios, en su mayoría indígenas, han sido despojados de sus terrenos, ya por acuerdos de la Secretaría de Fomento, o por fallos de los tribunales de la república.

Siendo de toda justicia restituir a sus antiguos poseedores los terrenos de que se les despojó de un modo tan arbitrario, se declaran sujetos a revisión tales disposiciones y fallos y se exigirá a los que los adquirieron de un modo tan inmoral, o a sus herederos, que los restituyan a sus primitivos propietarios, a quienes pagarán también una indemnización por los perjuicios sufridos.

Sólo en el caso de que esos terrenos hayan pasado a tercera persona antes de la promulgación de este plan, los antiguos propietarios recibirán indemnización de aquellos en cuyo beneficio se verificó el despojo.

4o.- Además de la Constitución y Leyes vigentes, se declara ley suprema de la República el principio de No-Reelección del Presidente y Vice-Presidente de la República, Gobernadores de los Estados y Presidentes Municipales, mientras se hagan las reformas constitucionales respectivas.

5o.- Asumo el carácter de Presidente Provisional de los Estados Unidos Mexicanos, con las facultades necesarias para hacer la guerra al Gobierno usurpador del General Díaz. Tan pronto como la capital de la República y más de la mitad de los Estados de la Federación estén en poder de las fuerzas del Pueblo, el Presidente Provisional convocará a elecciones generales extraordinarias para un mes después y entregará el poder al Presidente que resulte electo, tan pronto como sea conocido el resultado de la elección.

6o.- El Presidente Provisional antes de entregar el poder, dará cuenta al Congreso de la Unión del uso que haya hecho de las facultades que le confiere el presente plan.

7o.- El día 20 del mes de Noviembre, de las seis de la tarde en adelante, todos los ciudadanos de la República tomarán las armas para arrojar del poder a las autoridades que actualmente la gobiernan.

80.- Cuando las autoridades presenten resistencia armada, se obligará por la fuerza de las armas a respetar la voluntad popular; pero en este caso las leyes de la guerra serán rigurosamente observadas, llamándose especialmente la atención sobre las prohibiciones relativas a no usar balas expansivas, ni fusilar a los prisioneros. También se llama la atención respecto al deber de todo mexicano de respetar a los extranjeros en sus personas e intereses.

Conciudadanos: Si os convoco para que toméis las armas y derroquéis al gobierno del General Díaz, no es solamente por el atentado que cometió durante las últimas elecciones, sino por salvar a la patria del porvenir sombrío que la espera continuando bajo su dictadura y bajo el gobierno de la nefanda oligarquía científica, que sin escrúpulos y a gran prisa están absorbiendo y dilapidando los recursos nacionales, y si permitimos que continúen en el poder, en un plazo muy breve habrán completado su obra: habrán llevado al pueblo a la ignominia y lo habrán envilecido; le habrán chupado todas sus riquezas y dejándolo en la más absoluta miseria; habrán causado la bancarrota de nuestras finanzas y la deshonra de nuestra patria, que débil, empobrecida y maniatada, se encontrará inerme para defender sus fronteras, su honor y sus instituciones.

Por lo que a mí respecta, tengo la conciencia tranquila y nadie podrá acusarme de promover la revolución por miras personales, pues está en la conciencia nacional que hice todo lo posible por llegar a un arreglo pacífico y estuve dispuesto hasta renunciar mi candidatura siempre que el General Díaz hubiese permitido a la Nación designar aunque fuese al Vice-Presidente de la República; pero dominado por incomprensible orgullo y por inaudita soberbia, desoyó la voz de la Patria y prefirió precipitarla en una revolución antes de ceder un ápice, antes de devolver al pueblo un átomo de sus derechos, antes de cumplir aunque fuese en las postrimerías de su vida, parte de las promesas que hizo en la Noria y Tuxtepec.

El mismo justificó la presente revolución cuando dijo: "Que ningún ciudadano se imponga y perpetúe en el ejercicio del poder y esta será la última revolución".

Si en el ánimo del General Díaz hubiesen pesado más los intereses de la Patria que los sórdidos intereses de él y de sus consejeros hubiera evitado esta revolución haciendo algunas concesiones al pueblo; pero ya que no lo hizo... ¡tanto mejor! el camino será más rápido y más radical, pues el pueblo mexicano en vez de lamentarse como un cobarde, aun cobarde, aceptará como un valiente el reto, y ya que el General Díaz pretende apoyarse en la fuerza bruta para imponerle un yugo ignominioso, el pueblo recurrirá a la misma fuerza para sacudir ese yugo, para arrojar a ese hombre funesto del poder y para reconquistar su libertad.

Conciudadanos: No vaciléis pues un momento: tomad las armas, arrojad del poder a los usurpadores, recobrad vuestros derechos de hombres libres y recordad que nuestros

antepasados nos legaron una herencia de gloria que no podemos mancillar. Sed como ellos fueron: invencibles en la guerra, magnánimos en la victoria.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCION.

San Luis Potosí, Octubre 5 de 1910.

FRANCISCO I. MADERO

Nota.- El presente plan sólo circulará entre los correligionarios de más confianza hasta el 15 de Noviembre, desde cuya fecha se podrá reimprimir; se divulgará prudentemente desde el 18 y profusamente desde el 20 en adelante.

De acuerdo a los fragmentos que leíste del Plan de San Luis responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué llevo a Madero a convocar a una lucha armada?
2. ¿Cuál es el propósito de escribir un documento como el Plan de San Luis? Justifica tu respuesta

Investiga y escribe cuáles fueron las consecuencias de la emisión de este plan.

Apéndice 8

LA DECENA TRÁGICA

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Pregunta guía: ¿Qué factores causaron la llamada “Decena trágica”?

A partir de las fuentes audiovisuales observadas contesta los siguientes cuestionamientos:

1. Describe la fuente audiovisual A (Wiki México). ¿Quién la conduce? ¿Cómo son las imágenes que se presentan? ¿El conductor sólo cuenta los hechos o hace juicios de valor?
2. Describe la fuente audiovisual B (Temporada de zopilotes) ¿Por qué nombra así el documental? ¿Cómo describe los hechos?
3. Describe la fuente audiovisual C (SEDENA) ¿Cómo es el lenguaje que se utiliza? ¿Describe sólo hechos o da puntos de vista?
4. De las tres fuentes audiovisuales, ¿cuál utiliza la música y sonidos para darle un tono dramático? ¿Esto cambia la forma en que la ves?
5. ¿Cuál de las fuentes te parece más fiable? Justifica tu respuesta
6. Después de observar estas tres fuentes audiovisuales escribe con tus propias palabras la respuesta a la pregunta guía.

Apéndice 9

Análisis del filme: ¡Vámonos con Pancho Villa!

Título original: ¡Vámonos con Pancho Villa!

Año: 1936

Duración: 92 min.

País: México

Director: Fernando de Fuentes

Guion: Fernando de Fuentes, Xavier Villaurrutia (Novela: Rafael F. Muñoz)

Música: Silvestre Revueltas

Fotografía: Jack Draper, Gabriel Figueroa (B&N)

Reparto: Antonio R. Frausto, Domingo Soler, Manuel Tamés, Ramón

Vallarino, Carlos López 'Chaflán', Raúl de Anda, Rafael F. Muñoz, Alfonso

Sánchez Tello

Productora: Cinematográfica Latino Americana S.A. (C.L.A.S.A.)

Género: Drama.

Sinopsis

Durante la revolución mexicana, un grupo de valientes campesinos, conocidos como los "Leones de San Pablo" se unen al ejército de Pancho Villa. Después de algunas batallas, con más derrotas que victorias, el grupo original es reducido, y una serie de problemas les lleva a replantearse su posición.

Comentario sobre la película

Teodoro, F. (2016). Trilogía de la Revolución: ¡Vámonos con Pancho Villa! marzo 03 2017, de Reflexiones alternas Sitio web: <http://reflexionesalternas.com/2016/11/18/trilogia-la-revolucion-vamonos-pancho-villa/>

Producida en el año de 1935, fue estrenada en la ciudad de México en el cine Palacio el 31 de diciembre de 1936. ¡Vámonos con Pancho Villa! fue la primera gran producción mexicana; hecha en un principio con capital privado y posteriormente auspiciado por el gobierno Cardenista. En ella, Fernando de Fuentes desmitifica al héroe nacional, le quita la gloria y lo hace humano. Aurelio de los Reyes en su momento diría que es la película más anti-villista que se haya hecho en México.

Antes de pasar al tratamiento de la cinta me gustaría decir que ésta fue la primera en ser producida por la Productora CLASA (Cinematográfica Latinoamericana S.A.). El filme contó con un financiamiento por parte del gobierno Cardenista y del ejército nacional – prestando tropas, municiones, caballería, etc.–. Por su parte, los socios de CLASA estaban ligados al régimen revolucionario, entre ellos Alberto J. Pani y Aarón Saéñz.

La premisa de la película es la siguiente. Todo gira en torno a seis hombres conocidos como los 'Leones de san Pablo (...)Tras emprender la aventura revolucionaria en la cual sus ideales están ligados a la figura del Villa y no a la de la revolución, las convicciones de estos seis hombres se ven destrozadas con el paso del tiempo.

(...)En el subtexto vemos como se intenta conciliar la figura de Villa con el espectador, poniéndolo en una posición de redentor del pueblo. Sin embargo, en el largo del filme esto no sucede; la intención final es otra.

(...)Los revolucionarios. Aquellos hombres que han dejado a su familia y se unen a la causa revolucionaria sin importar el destino que les espera. Hay una serie de características

que reflejan la “valentía” pero derivan en un machismo trágico –la escena del juego de la pistola en el bar es prueba de ello.

En este sentido, Los ideales del revolucionario son defender primero sus tierras, haciéndolo de manera aguerrida en la empresa revolucionaria. Mantiene un pacto de fidelidad y honor con el líder. Y por último, tienen claro lo que intentan hacer, saben que el problema no es su localidad o las guerras que enfrentan con otros grupos militares, saben que el problema radica en los cabecillas dentro de la estructura política mexicana

Durante la época post-revolucionaria el gobierno, a través de diferentes medios culturales, se dio a la tarea de dar una idea de lo mexicano creando estereotipos y diferentes tipos de discursos. Todos los puntos mencionados con anterioridad son reflejo claro de cómo el arte fue utilizado por éste grupo de empresarios (CLASA) y por el gobierno Cardenista para dar una idea al pueblo mexicano sobre la revolución en general, y sobre Pancho Villa en particular. Tiene que ver también con la producción histórica de su tiempo y, por su puesto, con las condiciones sociales del tiempo en que se produjo –el cine dentro de pocos años se convertiría en el máximo arte consumido hasta la llegada de la televisión–.

Quizá la prueba más reacia a lo que acabo de decir es el final alternativo que De Fuentes filmó y que no se dio a conocer por lo violento de éste, y porque muestra a un Villa desalmado y sin escrúpulos. La ficción planteada se vendría abajo, el discurso perdería su impacto y la película sería rechazada en su generalidad.

El discurso visual para el historiador, y para el público en general, deberá ser explicado de manera contextual para entender el mayor número de significados dentro de un filme; ya sea entendiendo primero el lenguaje cinematográfico y posteriormente el discurso histórico que se encuentre dentro los subtextos de la película. Así, De Fuentes toma nuevamente partido con los derrotados: los villistas, y desmitifica a una de las figuras emblemáticas de la historia nacional al mostrarlo tímido en la escena final, y vengativo y desalmado en un final alternativo.

Preguntas de comprensión, reflexión y lenguaje audiovisual

1. Al inicio de la película se observan algunos primeros planos detalle, como un telégrafo, armas y una mujer amasando ¿Qué función tienen dentro del filme?
2. En la escena donde Pancho Villa reparte maíz se utiliza un recurso llamado ángulo en picada ¿Qué efecto dramático da al espectador? ¿Qué se quiere representar en esta escena?
3. A lo largo de la película se muestra a un Pancho Villa con actitudes dadas, pero también controvertidas, tratando de desmitificar su figura. Describe una de estas escenas.
4. En la película se muestra que los personajes principales “Los leones de San Pablo” no tienen un compromiso con la revolución sino con la figura de Villa. Describe una escena donde se pueda observar esto.
5. ¿Qué simboliza la escena final de la película?
6. En el texto se hace mención del apoyo que hubo por parte del cardenismo para la filmación de esta película ¿Qué importancia tiene saber este contexto y cómo cambia la visión que se pueda tener de la película?
7. En el comentario de la película se habla de que el gobierno cardenista utilizó distintos medios culturales para crear una idea del mexicano y un cierto

discurso sobre la revolución mexicana ¿Qué sentido tendría hacer esto para el gobierno posrevolucionario de Cárdenas?

8. El director filmó un final alternativo en donde se muestra a un Villa desalmado ¿Por qué este final alternativo no fue puesto en la película?

RESPUESTAS

Apéndice 10
EVALUACIÓN FINAL HISTORIA DE MÉXICO II

NOMBRE: _____
GRUPO: _____

INTRODUCCIÓN

Este examen pretende hacerte reflexionar sobre visiones y discursos sobre la Revolución mexicana, así como las consecuencias de esta. Más que sólo la memorización de hechos o héroes, la historia se construye y se interpreta, por lo tanto, es necesario conocer estas interpretaciones para construir nuestra propia visión fundamentada en diversas fuentes fuentes.

INSTRUCCIONES

A continuación, observarás fuentes audiovisuales, escritas y visuales sobre la Revolución mexicana y los distintos discursos que sobre ella se han emitido. Observa y lee con atención las distintas fuentes y responde las preguntas que se solicitan.

FUENTE A

Documental “La revolución congelada” Raymundo Gleyzer (1970)

Documental prohibido de ser exhibido en México, realizado en 1970 por el cineasta argentino Raymundo Gleyzer-secuestrado y desaparecido por la dictadura de su país en 1976-. No era el elogio a la “revolución hecha institución” que el régimen mexicano esperaba; era la feroz crítica a un ideal traicionado.

FUENTE B

Documental “La revolución promesa y sufrimiento” Capítulo IV “La victoria”

Producido por Clío Tv en 1999

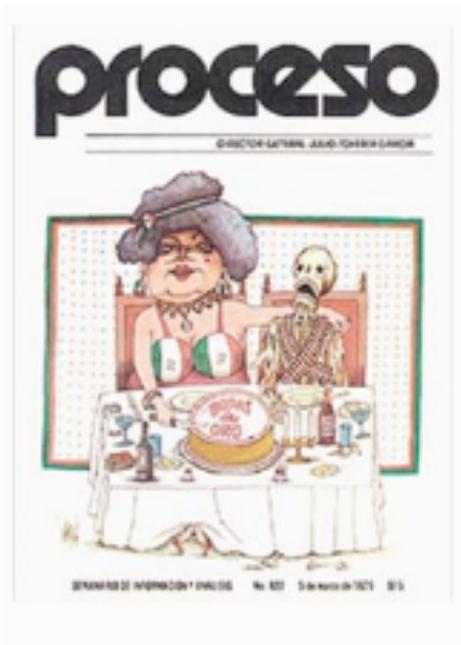
FUENTE C

(Entrevista a Manuel Germán Parra con Ernesto Álvarez Nolasco, publicada originalmente en *Mañana*, 30 de agosto de 1952)

Manuel Germán Parra, un economista del gobierno, hablo por muchos al declarar que: “La Revolución Mexicana no había muerto ni fallado. No puede morir- sostuvo en tanto que sus objetivos históricos más importantes no hayan sido consumados: la independencia económica de México y el desarrollo de su capitalismo. No puede haber fallado- consideraba-, un movimiento social que, en aproximadamente medio siglo, había establecido las bases para la liberación nacional, destruido el feudalismo y la esclavitud, y que se hallaba construyendo mediante la industrialización, una sociedad moderna capaz de proveer mejores condiciones de vida para el pueblo”.

FUENTE D

Portada de la revista *Proceso* de 1979 haciendo referencia al cincuentenario de la fundación del partido en el poder (PRI)



PREGUNTAS

1. Explica con tus propias palabras cómo interpreta la revolución mexicana el director Raymundo Gleyzer (8 puntos)
2. ¿Qué aspecto observas que corrobora la fuente B de la fuente A? Explícalo (4 puntos)
3. En la fuente C, Parra niega la muerte y falla de la Revolución ¿Cuál es el argumento que utiliza para sostener su posición? ¿Estas de acuerdo con Parra? Justifica tu respuesta (6 puntos)
4. En la fuente D ¿Cómo se interpreta la revolución en la imagen? Interpreta la imagen tomando en cuenta el medio de donde procede, el momento en que se realizó y los distintos elementos de la imagen (4 puntos)
5. A partir de las fuentes y tus conocimientos sobre el tema, explica las consecuencias de la Revolución mexicana y haz una valoración sobre ella en el presente, argumentando logros, desafíos y desaciertos . (8 puntos)

Apéndice 11

TABLA DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

Habilidades de lectura histórica	Preguntas	Los estudiantes serán capaces de...	Comienzos de oraciones
Análisis de fuentes	<ul style="list-style-type: none"> ¿Quién escribió el documento? ¿Cuál es la perspectiva del autor? ¿Por qué fue escrito? ¿Cuándo fue escrito? ¿Dónde fue escrito? ¿Es confiable? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la posición del autor sobre el evento histórico Identificar y evaluar el propósito del autor al crear el documento Hipotetizar qué dirá el autor antes de leer el documento Evaluar la confiabilidad de la fuente considerando su género, audiencia, y propósito 	<ul style="list-style-type: none"> El autor probablemente cree que... Creo que la audiencia es/son... Basado en la información de la fuente, creo que el autor podría... Confío/no confío en este documento porque...
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuándo y dónde fue creado el documento? ¿Qué era diferente en aquella época? ¿Qué era similar en aquella época? ¿De qué manera el contenido del documento pudo verse afectado por la circunstancias en las cuales fue creado? 	<ul style="list-style-type: none"> Comprender cómo el contexto influencia el contenido del documento Reconocer que los documentos históricos son el producto de una época particular 	<ul style="list-style-type: none"> Al conocer el contexto, entiendo este documento de manera diferente porque... El autor pudo haber sido influenciado por _____ (contexto histórico) ... Este documento no me entrega un panorama completo porque...
Corroboración	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué dicen los otros documentos? ¿Coincide la información entregada en los documentos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Qué otros documentos podríamos consultar? ¿Qué documentos son los más confiables? 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar y contrastar documentos para establecer lo que probablemente ocurrió Reconocer diferencias entre la información proporcionada por cada fuente 	<ul style="list-style-type: none"> El autor está de acuerdo/en desacuerdo con _____ porque _____ Los documentos coinciden/ difieren en... Otro documento que podríamos considerar es...
Lectura atenta	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué afirmaciones hace el autor? ¿Qué evidencia utiliza el autor? ¿Cómo es el lenguaje (palabras, frases, imágenes, símbolos) que utiliza el autor para persuadir a la audiencia del documento? ¿De qué manera el lenguaje del documento nos muestra la perspectiva del autor? 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las afirmaciones que hace el autor con respecto a un evento Evaluar la evidencia y el razonamiento que utiliza el autor para apoyar sus afirmaciones Evaluar la elección de vocabulario que hace el autor; comprender que el autor utiliza el lenguaje de manera intencional 	<ul style="list-style-type: none"> El autor afirma... La evidencia que utiliza el autor para apoyar sus afirmaciones es... Creo que el autor eligió estas palabras/vocabulario para... porque... El autor está tratando de convencerme de...