

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
(Área de Historia)

CINE, MIGRACIÓN Y ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA DE MÉXICO

Por Nanci M. Martínez Vargas
Asesora: Dra. Laura Elena Sotelo Santos

Ciudad Universitaria, octubre de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la UNAM las facilidades para poder realizar Maestría en
Docencia para la Educación Media Superior.

DEDICATORIA

Para los formadores de las jóvenes generaciones:

Exhorta asimismo a los jóvenes a que sean prudentes; presentándote tú en todo como ejemplo de buenas obras; en la enseñanza mostrando integridad, seriedad, palabra sana e irreprochable...

Tito C:2 V:6-8

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
I EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	15
1.1 El cine.....	15
1.2 Géneros cinematográficos	18
1.3 Cine e Historia.....	21
1.4 El cine y la enseñanza de la Historia.....	30
1.5 El cine y los profesores de Historia	33
1.6 Propuestas para emplear el cine en el curso.....	36
II LA MIGRACIÓN MEXICANA HACIA ESTADOS UNIDOS, PRÁCTICA DOCENTE	39
2.1 Mexicanos en Estados Unidos.....	43
2.2 La migración en el cine.....	48
2.3 Salt of the earth.....	50
2.3.1 Ficha técnica	51
2.3.2 Espacio de la enunciación.....	52
2.3.3 Análisis de la película	53
2.3.4 <i>Salt of the Earth</i> en la enseñanza de la Historia.....	56
2.4 Bread and Roses.....	60
2.4.1 Ficha técnica	61
2.4.2 Espacio de la enunciación.....	61
2.4.3 Análisis de la película	63
2.4.4 <i>Bread and Roses</i> en la enseñanza de la Historia.....	65
2.5 Propuestas didácticas	66
2.5.1 Fotografías	67
2.5.2 Canciones.....	68
2.5.3 Entrevista	70
2.6 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos	75
III MIGRACIONES FORZOSAS, PRÁCTICA DOCENTE	84
3.1 Migraciones involuntarias en la historia	86
3.2 México, país refugio.....	89
3.2.1 Los judíos	93
3.3 Novia que te vea	95
3.3.1 Ficha técnica	102
3.3.2 Espacio de la enunciación.....	103
3.3.3 Análisis de la película.....	105

3.4 Propuestas didácticas	108
3.4.1 Fotografías	117
3.4.2 Historia oral	118
3.4.3 Simulación e imaginación histórica	122
3.5 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos.....	125
IV DEL CAMPO A LA CIUDAD DE MÉXICO, PRÁCTICA DOCENTE	128
4.1 La migración a las ciudades.....	129
4.2 Los olvidados.....	132
4.2.1 Ficha técnica	133
4.2.2 Espacio de la enunciación.....	136
4.2.3 Análisis de la película	140
4.2.4 <i>Los olvidados</i> en la enseñanza de la Historia.....	145
4.3 Propuestas didácticas	146
4.3.1 Literatura	148
4.3.2 Fotoperiodismo	151
4.3.2.1 Nacho López	153
4.3.2.2 Los Hermanos Mayo	157
4.4 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos.....	164
CONCLUSIONES	165
FUENTES.....	170
ANEXO	173

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) forma parte del Sistema Educativo Mexicano y es la cúspide del mismo. Esta universidad tiene tres actividades principales: la docencia, la investigación así como la extensión y difusión de la cultura.

La UNAM cuenta con centros e institutos de investigación, facultades y escuelas de diversos niveles para ejercer la docencia. A nivel medio superior atiende dos opciones educativas: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), estos subsistemas aparecieron con poco más de cien años de diferencia, la ENP se fundó en 1868 y el CCH en 1971.

El surgimiento de ambos modelos educativos corresponde a dos momentos históricos. La ENP inició al triunfo de la República, cuando el presidente Benito Juárez clausuró la enseñanza religiosa en el país e inauguró la educación laica, proyecto del que la ENP es ejemplo.

Por su parte, el CCH surgió como respuesta a la crisis económica, política y social vivida en el país hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX, cuyo contexto internacional fueron las múltiples críticas al sistema mundial.

Se considera a las dos instituciones como magníficos proyectos educativos de su tiempo, y en mayor o menor medida han cumplido con las expectativas; sin embargo, en su trayectoria se han encontrado con diversidad de problemas.

Actualmente los dos sistemas coinciden en un bajo rendimiento por parte de los alumnos, situación que se relaciona con uno de los puntos más débiles de este nivel escolar: la existencia de profesores carentes de formación para ejercer la docencia. Para resolver el problema se han impartido cursos, diplomados y maestrías, sin resultados importantes, de modo que la propia Universidad Nacional implementó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), síntesis y propuesta más acabada en formación docente a nivel medio superior.

El objetivo principal de la MADEMS es formar profesionales calificados para ejercer la docencia en educación media superior. Los campos del conocimiento con los que inició

esta maestría corresponden a disciplinas básicas y obligatorias: matemáticas, química, física, español, ciencias sociales e historia, las cuales presentan importantes índices de reprobación.¹

La presente investigación fue realizada a partir de ubicar los bajos porcentajes en los niveles de aprobación y de eficiencia terminal en la educación media superior. Consideramos que la enseñanza necesita renovar los enfoques pedagógicos tradicionales, se ha demostrado que una sólida formación disciplinaria no basta por sí sola para ser buen docente. La MADEMS, pretende contribuir a resolver la problemática de la educación media superior a partir de la actualización de los conocimientos disciplinarios y el desarrollo de nuevas competencias y habilidades docentes para propiciar experiencias de aprendizaje significativas.

Este trabajo fue elaborado en la perspectiva del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, cuyas características permiten la utilización del cine en la enseñanza. Los elementos principales del bachillerato² del Colegio están integrados por: la cultura básica, el alumno como actor de su formación, el profesor como orientador en el aprendizaje y la organización académica por áreas.

La cultura básica se integra por las capacidades de aprender a conocer (acceso a la información y su organización), aprender a hacer (la puesta en práctica de los conocimientos), aprender a ser (la adquisición y el ejercicio de los valores de la cultura), y que se sintetizan en el aprender a aprender (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación). La cultura básica va mas allá de los aprendizajes de datos y conceptos, es la adquisición de las bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos. Esto es la cultura básica, es la

¹ Proyecto de creación MADEMS, UNAM, México, 2003.

² La educación media superior en México puede agruparse en tres categorías en propedéutica (universitaria o general), bivalente (propedéuticas y terminales al mismo tiempo) y terminal (técnico). La educación propedéutica está centrada en la preparación general de los alumnos para que continúen estudios superiores y da un peso menor a la formación para el trabajo (pueden ofrecer especialidades para aprender alguna técnica o servicio, aunque no otorgan títulos). La educación bivalente agrupa las instituciones que se orientan hacia una formación para el dominio de contenidos científicos y tecnológicos. Sus planes de estudio tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas (las escuelas tecnológicas bivalentes otorgan a sus alumnos un documento que acredita estudios de bachillerato y certificado para ejercer alguna profesión técnica media). La educación terminal incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios.

posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo, consiste esencialmente en la posesión de un conjunto de principios de conocimiento.

El Colegio considera al alumno como sujeto de su proceso educativo, responsable de su sentido crítico, de su saber y de su actuar; por lo cual es una necesidad la orientación de las actividades en el aula para desarrollar la capacidad de aprender a aprender; el trabajo en el aula como curso-taller, donde la actividad del alumno signifique: el manejo de fuentes, la producción de textos, la experimentación, y la investigación; fomentar el trabajo en grupo escolar, para desarrollar una mejor producción individual y en equipos de las tareas, ejercicios y actividades.

El profesor como orientador del aprendizaje, significa que el profesor tiene la capacidad de orientar la adquisición de conocimientos, adaptar materiales didácticos, y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes; se entiende que el profesor es guía y facilitador de los aprendizajes, considerando necesidades e intereses de los alumnos; provocando el desarrollo de habilidades intelectuales de su disciplina; según el enfoque disciplinario de la materia y área; basándose en el programa de estudios del Colegio.³

La organización académica por áreas considera el conocimiento entre el mundo natural y el mundo social. La importancia de las áreas radica en que se les provee a las distintas asignaturas, de enfoques y métodos propios para la organización y orientación de las unidades temáticas. La lectura de los programas indica como la selección y distribución de los contenidos, tienen que ver con la adopción de un enfoque o enfoques que le dan sentido a la enseñanza de la disciplina en la perspectiva de su contribución a la construcción de la cultura básica.⁴

Esta investigación se fundamenta en la propuesta teórica de la escuela de Annales, quien considera al pasado dentro de toda la gama de actividades humanas, no se restringe a los asuntos políticos o de los Estados, y la apertura a diversas fuentes más allá de los documentos escritos. Peter Burke señala que cuando los historiadores ampliaron su visión de la historia, también tuvieron que ampliar las fuentes, y a las fuentes tradicionales les hicieron nuevas preguntas. Por tanto este trabajo se desarrolla bajo la influencia de esta escuela, se busca que los alumnos amplíen su idea de la historia, que

³ García Camacho, Trinidad, *Modelo Educativo*, Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio, Secretaría Académica, CCH, UNAM, 2002.

⁴ Idem.

no la restrinjan a los asuntos políticos, para dar paso a una historia con un enfoque social, con mayor interés por la historia de amplias capas de la población, y por otra parte este trabajo, se enfoca en la diversificación de sus fuentes para la enseñanza de la Historia, utilizando no solamente los documentos escritos, sino que sugiere principalmente la incorporación del cine, y con ello el análisis de las fotografías, las fuentes orales como las entrevistas, las canciones, la radio.

En el área de historia los profesores han utilizado diversos recursos didácticos para transmitir, reflexionar y analizar el pasado. La conferencia de parte del profesor y los documentos escritos, han sido los más utilizados (estos han tenido una función importante según el lugar y el momento histórico). Sin embargo, los cambios acelerados en la tecnología y ésta en la vida cotidiana permite incorporar nuevos recursos que hoy más que en otro momento histórico se pueden llevar a las aulas, seguir utilizando solo la conferencia y los documentos escritos limita de muchas maneras la enseñanza del pasado y se desaprovechan recursos importantes, como los visuales y auditivos, elementos muy utilizados entre los jóvenes.

Conociendo que los profesores del CCH sur utilizan el cine en sus cursos de Historia, nos interesó conocer cómo se utiliza el cine en las clases, en principio solicitamos al departamento de audiovisuales del CCH sur, información de los profesores que requieren películas para sus cursos, nos fue proporcionada una base de datos correspondiente al semestre 2005-2, en la cual encontramos el registro de los profesores solicitantes, los títulos de las películas proyectadas, así como las fechas. Con lo cual se decidió recuperar el trabajo que realizan los profesores en sus aulas. Para iniciar se realizó un cuestionario que preguntaba: ¿Qué películas utilizas?, y ¿cómo las utilizas? entre otras. Las respuestas que dieron al cuestionario escrito no resultaron tan interesantes como los comentarios que giraban alrededor del uso del cine en los cursos. Muchos profesores negaron utilizar cine en sus cursos, algunos otros mencionaron que utilizaron el cine siendo noveles profesores. A la pregunta qué películas utilizas en tus cursos, lo que más apuntaron fue cine documental, los que generalmente son aceptados por la comunidad de profesores de historia y de otras áreas.

Con lo cual se concluyó, primero: que los profesores no tienen certeza en que el cine se puede utilizar estratégicamente como un recurso didáctico auxiliar en la enseñanza de la Historia, segundo: los profesores consideran que utilizan incorrectamente el cine en sus

cursos. Por lo cual se decidió que no se recopilaría información de los profesores, por lo que se proyectó trabajar en la realización de una propuesta de aplicación en el aula.

Cuyos objetivos fueron:

- ✓ Proponer el cine como recurso didáctico en los cursos de Historia.
- ✓ Valorar el cine como fuente de la Historia.
- ✓ Tomar contacto con temas del pasado mediante su evocación en la pantalla.
- ✓ Promover el cine como recurso didáctico en la actual realidad educativa.
- ✓ Dar propuestas para emplear películas como medio auxiliar en la enseñanza de la Historia de México.

Se delimitó el uso del cine en la enseñanza de la Historia de México, se hizo una selección de películas que pueden utilizarse en el salón de clases según los temas propuestos en el programa indicativo del CCH; se elaboraron sinopsis de varias películas desde la enseñanza de la Historia, donde se ubicó entre otras cosas el tiempo y espacio mostrados en las cintas, se elaboraron una serie de recomendaciones para los profesores para que las películas pudieran utilizarse en el aula; sin embargo, el trabajo exigía enfocarse en menos películas y proponer un trabajo más detallado con algunas de ellas. En ese momento se concretó el trabajo en Historia de México II. Y se decidió ejemplificar el uso del cine en las clases de Historia con las películas: *Salt of the Earth* y *Bread and roses*, *Novia que te vea* y *Los olvidados*. Considerando el modelo educativo del Colegio, cuyas particulares permiten la utilización del cine en la enseñanza.

Por principio se tomó como estrategia de enseñanza el cine, lo cual significó ver las ventajas que éste tiene no sólo en el ámbito educativo, sino la importancia que ha tenido en la vida cotidiana. El capítulo primero ubica al cine en la enseñanza de la Historia con alumnos de nivel bachillerato, aquí se reflexiona sobre la pertinencia del cine en las clases. Robert A. Rosenstone estudioso de la relación cine e historia, señaló que en la actualidad se reciben cada vez más ideas a través de los medios masivos de comunicación, entre ellos la televisión y el cine. El conocimiento del pasado nos llega a través de estos mismos por medio de películas, miniserias y documentales. Así, entre el público en general el interés por el pasado parece encargarse a la televisión o el cine, esto nos lleva a pensar en las implicaciones que ello trae, entre otras lo peligroso que resulta que se delegue la interpretación del pasado a las industrias cinematográficas

extranjeras, principalmente norteamericanas. Esto lo pueden hacer los monopolios por la impresionante inversión de capital de lo que obtienen colosales ganancias, y con ello han logrado vincular los grandes avances tecnológicos para la divulgación del pasado; y por otra parte están los historiadores y sobre todo los enseñantes de Historia que la lucha por mantener la atención de los estudiantes resulta cada vez más desafiante.

Rosenstone reconoce y justifica que la divulgación del pasado se ha trasladado a las grandes empresas cinematográficas. Esto nos lleva a cuestionamientos como, la pertinencia de la enseñanza de la Historia, qué objetivos persigue, evidentemente no interesa que los estudiantes solo conozcan los hechos aislados del pasado. Es importante que los estudiantes reflexionen el proceso histórico, vinculen el pasado con el presente, analicen las implicaciones para el futuro, así mismo que se identifiquen en el pasado, en el cual no es sólo cronología de acontecimientos o una sola interpretación. El cine en la enseñanza de la Historia está justificado en tanto que se necesita aprender y enseñar a leer críticamente lo que se presenta en la pantalla, por eso es importante conocer al director, el guionista, el productor, y su contexto histórico, no se trata de creer lo que se nos presenta en la pantalla, no nos podemos quedar con una interpretación del pasado que están haciendo los grandes productores, que conlleva una ideología dominante. Se deben cuestionar las películas, analizarlas, y descubrir entre líneas como las estamos mirando y cual es su implicación, no nos interesa sólo conocer la visión de los empresarios de las mega películas, observar la película es el inicio del trabajo, que implica mayor esfuerzo del profesor fuera y dentro del salón de clases.

Así, aunque el cine se ha convertido en un medio de divulgación del pasado, para las grandes masas, esta idea no puede ser llevada a los salones de clases de Historia. ¿A quien le interesa que se conozca una idea de pasado *made in Hollywood*? Definitivamente no a los profesores que están preocupados por la enseñanza de la Historia desde la reflexión y el análisis. Para quienes tienen la convicción que la Historia tiene una responsabilidad social, entre ellas preservar la memoria de los individuos, como de las colectividades; crear identidad y respeto por las diversas expresiones culturales, entre otros valores sociales.

Es por ello que las películas seleccionadas están enfocadas para mirar los movimientos poblacionales, esto se consideró porque es un fenómeno de enorme trascendencia en la historia de la humanidad, de larga duración y las características que tomó en el siglo

XX, le distinguen de manera significativa de los observados en épocas anteriores en cuanto a sus causas, magnitudes, modalidades e implicaciones. El capítulo dos se enfoca en la migración mexicana hacia Estados Unidos, el tema resulta imprescindible en los cursos de Historia de México, por la dimensión y características que el fenómeno migratorio ha tenido (se prevé continuará en el futuro inmediato) y por las implicaciones que éste tiene en la economía mexicana. Los recursos financieros enviados por los migrantes a sus familias en México han alcanzado niveles tan importantes que se cuentan entre las tres principales fuentes de divisas del país. A la par de la propuesta se sugiere el trabajo de investigación por equipos cooperativos, con el objetivo de que los alumnos construyan sus aprendizajes, hacer que los alumnos investiguen cada vez de mejor manera es una actividad de aprendizaje fundamental para su formación académica.

El capítulo tres México como país refugio para grupos de extranjeros con necesidad de salir urgentemente de su país. El capítulo cuarto se enfoca a la migración interna, del campo a la ciudad de México. Las películas propuestas pueden ubicarse en cualquier parte del programa de Historia de México II, porque todas atraviesan todo el siglo XX.

Así, las cuatro películas tomadas como ejemplo para utilizar el cine en los cursos de Historia tienen como convergencia los movimientos poblacionales. Las películas *Salt of the Earth* (1953) y *Bread and Roses* (2000) se recomiendan trabajar en ciclo, para ver la emigración de los mexicanos hacia los Estados Unidos. Con la película *Novia que te vea* (1992) se enfatiza la recepción de inmigrantes extranjeros en México, sobre todo se hace reflexionar en lo multicultural que es el país. La película *Los olvidados* (1950), muestra a los recién llegados a la ciudad de México, el crecimiento de la ciudad a partir del abandono del campo.

En las propuestas sugeridas para utilizar al cine en el curso de Historia de México II, se puso atención en los procedimientos de aprendizaje, actividades que incluyen una visión de la enseñanza y de la Teoría de la Historia, las cuales no son esferas separadas, y precisamente en las actividades de aprendizaje reflejan su correspondencia.

Las propuestas didácticas en cada una de las películas tienen como elemento promover una docencia dinámica, motivante y efectiva, propiciar una mayor actividad intelectual por parte de los alumnos, se pretende que esto incremente la autonomía en la

autoconstrucción del conocimiento. En cada una de estas películas se sugirió trabajo de investigación, principalmente en grupos cooperativos, excepto con la película *Novia que te vea*, en la cual la actividad principal corresponde a investigar la historia familiar propia, lo cual exige el trabajo individual; sin embargo en la construcción de ésta historia también se requiere trabajo en grupos cooperativos en todas sus etapas.

La investigación que se sugiere para cada una de las películas necesariamente se vuelve significativa y con una perspectiva constructivista, es decir, para el aprendizaje en proceso de construcción. De lo que se trata es que el alumno sea capaz de descubrir por sí mismo, en lugar de recibir los conocimientos ya elaborados.

Así, los objetivos al trabajar con cada una de las películas, son:

- Comprometer a los alumnos con el contenido de los aprendizajes, adquirir conocimientos, habilidades y valores.
- Ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades de reflexión, desarrollar procedimientos, sustentar actitudes y valores propios de la disciplina y desempeñar un papel activo en el proceso de obtención de conocimientos.
- Vincular de manera paralela y continua el desarrollo de las habilidades, con la enseñanza de los contenidos temáticos específicos del dominio de la Historia, es decir, aquellas que se relacionan con la investigación en fuentes, ubicación espacial y temporal de los acontecimientos, análisis y razonamiento de los hechos, entre otras.
- Entender al alumno como el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues él es quien debe llevar a cabo una reconstrucción del conocimiento socialmente elaborado, de manera personal y en trabajo colectivo.

Estos últimos puntos coinciden con los aprendizajes propuestos en el actual Programa de Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades.

I EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

1.1 El cine

A finales del siglo XIX, los hermanos Lumière presentaron la primera película de la historia del cine:¹ *La salida de los obreros de la fábrica*, en el *Grand Café* de París en diciembre de 1895. Las primeras proyecciones cinematográficas reflejaban hechos cotidianos, por lo que el cine se constituyó como testimonio de una época. La proyección de las primeras imágenes en movimiento provocó curiosidad y entusiasmo, pero nada indicaba que ese espectáculo daría inicio al nacimiento del Séptimo Arte.

Desde su creación el cine ha cambiado adaptándose a los gustos del público receptor y a las nuevas posibilidades tecnológicas; así ha cobrado cada vez mayor importancia, de hecho en algunas actividades ha resultado imprescindible y se ha convertido en un referente continuo. En el siglo XX el cine también llegó a ser una gran industria que obtiene magnas ganancias. Hasta nuestros días el cine se mantiene a la vanguardia con sorprendentes innovaciones, en las que los avances tecnológicos han jugado un papel trascendente. De igual forma escuelas² cinematográficas han formado especialistas para presentar el cine de manera cada vez más compleja.

El cine como forma de registrar acontecimientos o de narrar historias es un arte que atrapa en unos minutos la atención de los espectadores, puede hacerlo por los elementos que utiliza: lo auditivo (ruidos, voces y música), lo visual, la secuencia, el orden, la repetición, los encuadres y movimientos de cámara.

Al integrar las imágenes en movimiento con elementos auditivos, el cine remite a objetos reales; pero, por ser éstos intangibles, también se asemeja a los sueños. Esta similitud con el mundo onírico se debe también a la calidad viva que adquieren las cosas y los fenómenos naturales, que parecen actuar por su propia voluntad, y al hecho de que los conceptos de tiempo y espacio no son limitados como en la realidad, sino que

¹ La palabra cine proviene del griego, etimológicamente significa movimiento. Cine se utiliza como abreviatura de cinematógrafo o cinematografía, es la técnica que consiste en proyectar fotogramas de forma rápida y sucesiva para crear la impresión de movimiento.

² La industria requiere de especialistas en cine y comunicación audiovisual con un grupo humano diversificado en las tareas especializadas entre ellas: guionistas, camarógrafos, actores, ingenieros de sonido, directores, entre otros.

son abiertos: se suprimen los momentos muertos y se puede estar simultáneamente en dos lugares a la vez, lo que da al que mira la ilusión de libertad, omnipresencia y omnipotencia similar a la que se tienen en los sueños.

Al ver una película se ingresa a un ambiente y situación particulares. Desde que se entra a la sala inicia el ritual en medio de la oscuridad; el espectador, sentado todo el tiempo frente a la pantalla, se encuentra anímicamente más cerca de los personajes de la narración que de quien ocupa la butaca vecina.

El público no sólo recibe un mensaje o idea, sino que realiza todo un proceso de comprensión, interpretación, asimilación y respuestas emocionales e ideológicas. Los espectadores extraen de la obra un sentido propio dado el carácter polisémico que le caracteriza. De este modo son seducidos, convencidos, ilusionados, excitados, contrariados o relajados, pues casi nadie puede permanecer indiferente.

El cine se ha interesado por el hombre y por la cultura en todas sus facetas, se han abordado infinidad de temas: la vida y la muerte, el empleo y el desempleo, la guerra y la paz, lo erótico y lo religioso, la ficción y el realismo, la vida en sus diferentes etapas y géneros, las enfermedades, los accidentes, las festividades, la violencia, el turismo, el deporte, los quehaceres domésticos, la alimentación, las leyendas, las artes y espectáculos, la política y todas las demás expresiones humanas.

Los filmes son una creación cultural y por lo tanto son históricos, insertos en un tiempo y un espacio, parten de un sistema social producto humano, situación por la cual se les considera historiables, vehículos para conocer el pasado de la humanidad. Y como toda creación cultural, las películas combinan elementos de realidad y de ficción, por lo que el trabajo con ellas tiene mucho en común con otras fuentes: ninguna nos revela a una sociedad tal como es.

Pierre Sorlin ha señalado: “Los textos no son tajadas de vida; son discursos, contruidos según reglas estrictas.” Podemos utilizar al cine como fuente porque, como dice Sorlin, los filmes “vuelven obsesivamente a puntos en que parecen ejercer una especie de fuerza de fijación, y transmiten diversos tipos de representaciones”, representaciones tanto de lo que es obvio para su contexto, como de lo que es anhelado por quienes lo viven.

Cada periodo histórico tiene un marco ideológico, un conjunto de elementos visibles e invisibles y decibles e indecibles. Por su lado, el cine permite distinguir lo visible de lo

invisible y, al hacerlo, reconoce los límites de la percepción en una época determinada, por lo que revela zonas sensibles y profundas. También propone diferentes interpretaciones de la sociedad y de las relaciones que en ella se desarrollan, lo cual lo convierte en testigo fiel que muestra diversas cosmovisiones del mundo, ya sean reales o ficticias.

Los productos cinematográficos concentran, de una forma voluntaria o involuntaria, aspectos del contexto histórico en el que surgen. Al igual que en los documentos escritos, el sujeto de la enunciación (el narrador) es producto de su tiempo y es importante conocerlo; de hecho en el caso del cine el narrador es colectivo, constituido por todas aquellas personas vinculadas a la “producción y realización de las películas, cuyo trabajo hace posible el producto final: la suma comprensiva del guión, la dirección, la actuación, la puesta en escena, el vestuario, la fotografía, el maquillaje... la música”.³ Todos ellos quedan bajo la supervisión del director, están condicionados por el horizonte histórico cultural de su tiempo. También de manera voluntaria e involuntaria las películas muestran la sociedad de su época en cuanto a objetos, espacios, avances tecnológicos en los que se filma.

Los filmes, como cualquier otra fuente, no son la historia misma, pero al poder ser situados históricamente se les considera reflejo de su tiempo. Debemos encontrar los mecanismos para develar su contenido, porque la historia requiere explicar una situación humana que no es obvia. El cine no explica a la sociedad que la produce, pero sí ofrece algunos medios para conocerla.

Para analizar históricamente una película no basta con describir o repetir lo que se dice, es necesario aplicar la crítica de fuentes a la película, es decir, saber quién lo dice (en tanto director, guionista, productor) y a quién se dirige, por qué, cuándo y desde dónde, qué significado tiene para unos y para otros. Además, se requiere conocer su organización y los medios de vinculación con su contexto; es fundamental distinguir las etapas en que se realiza una película (producción, distribución y exhibición). Todos estos elementos pueden ser cruciales para la comprensión de las cintas, por ejemplo, si la produce una empresa privada o del gobierno, si los productores tienen o no dinero, si se cuenta con técnicas y técnicos preparados, si las distribuidoras son nacionales o extranjeras, entre otras cosas. En suma, “No se trata de un acercamiento estético a una

³ Camarero, Gloria, *et al.*, *La mirada que habla (cine e ideologías)*, Madrid, Akal, 2002, p.18.

obra de arte, sino a un producto, imagen objeto, cuyas significaciones no son solamente cinematográficas”.⁴

1.2 Géneros cinematográficos

Entre un mundo de contenidos se han realizado clasificaciones de películas de acuerdo con los temas que abordan y sus componentes narrativos; se trata de categorías que heredan mucho de la literatura. Los géneros cinematográficos son asignados por los responsables de la película; ésta no es una taxonomía invariable y queda sometida a los vaivenes de la moda y distintas tendencias político-sociales.

Los creadores cinematográficos asumen los géneros como un modelo para ordenar los contenidos del relato, pero tal simplificación resulta insuficiente de modo que no es muy frecuente que un guión cinematográfico muestre una sola aspiración temática.

Sin embargo, el recurso de los géneros es fundamental para la distribución y promoción comercial de las películas. Dado que se trata de fórmulas narrativas de eficacia comercial, la mercadotecnia que organiza el negocio del cine sigue insistiendo en los géneros para atraer al público. Cuando una película se presenta como melodrama, como filme de aventuras o como cine de terror, sus promotores saben perfectamente a qué segmento de espectadores va dirigida y qué expectativas de rendimiento comercial la acompañan.⁵

Si bien los géneros responden a cuestiones comerciales, al espectador también le facilitan la elección de una película, ya que el género promete satisfacer las expectativas. Cuando se decide ver una película de acción, de comedia o policíaca se está eligiendo qué se desea sentir: intriga, terror, emoción, erotismo, diversión, etc.

Entre los géneros cinematográficos podemos mencionar: el cine de acción, animación, bélico, ciencia ficción y fantasía, comedia, del oeste (*western*), documental, social y político, drama, erótico, histórico, infantil, melodrama, musical, policíaco, religioso y de terror.

⁴ Tuñón Pablos, Julia, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939-1952*, México, COLMEX e IMCINE, 1998. p. 38.

⁵ En <http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque4/pag1.html>

Entre otras clasificaciones es importante mencionar el llamado cine independiente, marginal o alternativo, que es el realizado al margen de la industria, definición muy general pero suficiente para los fines del presente trabajo. Su separación de la industria cinematográfica, la mayor parte de las veces, tiene que ver con el tema que aborda y con que no representa ganancias para la industria ya que tampoco son lo fundamental para los productores. Los cineastas independientes están más interesados en la divulgación de su obra; sus producciones generalmente proponen un cambio frente a la ideología dominante y pugnan por la libertad de expresión.

Otro género a distinguir de entre las producciones al margen de la industria es el cine militante, caracterizado por su marcado matiz ideológico y su intencionalidad política. Normalmente suele utilizar el documental como cauce por las posibilidades de análisis de la realidad que este género ofrece. Según Matías Antolín, “el cine militante se nutre (...) de documentales cuya función, dentro del hecho cinematográfico, no debe limitarse a reflejar la realidad sino a analizarla y en este análisis tratar de agitar, a la vez, los sentimientos y pensamientos del espectador tan frecuentemente sumido en una pasividad receptora total”.⁶

De acuerdo a esta caracterización otros conceptos importante es el denominado cine de autor, que se ha utilizado para diferenciar las obras marcadas por el estilo de su realizador. El concepto de cine de autor surge de una de las revistas más prestigiosas de cine en los años cincuenta del siglo XX, *Cahiers du Cinéma*, la cual defiende básicamente la totalidad de la aceptación de las responsabilidades frente a las grandes producciones, lejos de los mega estudios que merman las decisiones y el contenido final del producto.

Aunque es controvertido considerarlo propiamente como género, sin embargo, para la década de los 50, fue muy importante en destacadas producciones. Actualmente el concepto ha cambiado según la región del mundo.

Entre los géneros cinematográficos ya antes mencionados nos referimos al cine histórico, que comúnmente es recomendado para trabajar con los alumnos en las aulas. Hay un debate con respecto a qué es el cine histórico, generalmente se señala como tal a los siguientes tipos de films.

⁶ Antolín, Matías, *Cine marginal en España*, Semana Internacional de Cine de Valladolid, 1979. p. 142.

- a) Las películas de reconstrucción histórica: filmes basados en personajes y hechos documentados históricamente.
- b) La biografía histórica: donde se desarrolla la vida de individuos relevantes y la relación con su contexto.
- c) Las películas de época: donde el referente histórico es anecdótico, es decir, un pretexto sobre la base del cual se desarrolla el argumento del filme.
- d) De ficción histórica: filmes con un argumento inventado que posee una verdad histórica en su fondo.
- e) Películas sobre mitos y películas etnográficas.

Sin embargo, toda película puede analizarse desde su contexto y darle una lectura histórica; esto las hace historiables y, por ende, pueden llevarse al salón de clases. Son materiales dignos de reflexión y análisis que reflejan al hombre en sociedad, su pasado, los cambios y las permanencias en la historia, la vida cotidiana, los valores y los miedos.

Así que no solamente las películas clasificadas como históricas pueden llevarse al salón de clases, por lo que uno de los propósitos de este trabajo es alentar al uso de cualquier tipo de cine⁷ como recurso didáctico en la enseñanza de la historia.

Las películas unas más que otras, muestran la ideología y la mentalidad imperantes en su contexto, y por tanto pueden ser utilizadas como fuente del pasado. Se trata de documentos hechos de imágenes y diálogos que permiten acceder al pasado inmediato o más lejano.

En este trabajo nos ocuparemos del cine de ficción y de ficción histórica. El primero se refiere a que tiene un argumento imaginado, que puede o no basarse en hechos reales y es representado por actores. La intención de las películas de ficción de corte clásico ha sido la de distraer, divertir o provocar el llanto. Es claro que estas cintas no se hicieron para ser llevadas a las clases de Historia. Los profesores interesados somos quienes debemos darle una lectura particular, como sucede con muchas otras fuentes.

En cuanto a las películas de ficción histórica, como lo hemos mencionado, son los filmes con un argumento inventado que posee una verdad histórica en su fondo, aquí incluimos a *Salt of the Earth* y *Bread and roses*, mientras que películas como *Los*

⁷ Cualquier tipo de película que se elige debe considerarse por su pertinencia con respecto a los contenidos de la clase, y por otro lado prudentemente considerando la edad de los alumnos, entre otras cosas.

olvidados, y *Novia que te vea* pudiéramos incluirlas en otra categoría. Es importante recordar que los géneros cinematográficos no son absolutos, de modo que podemos encontrar en una misma película, por ejemplo, elementos de cine social, independiente, marginal, documental, ficción, etcétera. Así ocurre con *Los olvidados* y *Novia que te vea*, en las cuales, al analizar detenidamente, se puede apreciar que la frontera entre un género y otro es claro, preciso e incuestionable.

Lo primero que llama la atención al observar una película son los objetos concretos que aparecen en pantalla: nos sorprende reconocer las calles, los edificios, el vestuario de otros tiempos, el transporte, la música, orquestas y bailes. En el caso específico de las películas de ficción se trata de narraciones de historias inventadas, pero en ocasiones reflejan el ambiente de otros tiempos, debido a lo cual abren un camino para la comprensión de ciertos aspectos inaccesibles de la cultura. En este sentido cabe resaltar que los libros de texto de historia generalmente se centran en la historia política, la historia de los “grandes hombres y de los grandes acontecimientos”, por lo que dejan de lado lo cotidiano.

En suma, se puede afirmar que los distintos géneros cinematográficos permiten descubrir el pasado y así provocar el interés en los estudiantes por el ayer, el hoy y el mañana.

Pero pese a que el cine facilita el acceso al conocimiento histórico y no obstante sus enormes alcances en las sociedades contemporáneas, son escasos los trabajos que, en el ámbito de las ciencias sociales, recurren a las películas como elemento de acercamiento a la realidad.

1.3 Cine e Historia

Existe un grupo de historiadores en favor de la vinculación entre el cine y la historia, entre ellos los más destacados son Marc Ferro y Robert A. Rosenstone.

El primer investigador que vio el cine como una herramienta de observación de la historia fue Marc Ferro, uno de los principales divulgadores del cine y la historia; él tiene dos libros importantes ya clásicos en el tema: *Cine e historia* de 1980 e *Historia contemporánea y cine* de 1995. Ferro pertenece a la escuela de los *Annales*, no es casualidad que un miembro de este grupo se interesara por el cine, pues esta escuela revolucionó la historiografía en el siglo XX, renombrando a la historia como nueva

historia. Desde el surgimiento de la revista⁸ sus fundadores se lanzaron deliberadamente contra el paradigma tradicional y dieron propuestas alternas, que pudieran resumirse en los siguientes puntos:

- ✓ La nueva historia se aleja cada vez más de la historia centralizada en los Estados y la política, para dar paso a una historia con un enfoque social, con mayor interés por la historia de amplias capas de la población, lo que implica mirar no sólo al mundo occidental.
- ✓ La nueva historia, se ha interesado por casi cualquier actividad humana, la locura, el clima, la niñez, las mujeres, la limpieza, la lectura, etc. Esto favoreció la apertura a la investigación interdisciplinar e hizo posible el trabajo en equipo con proyectos interdisciplinarios.
- ✓ Los historiadores tradicionales se preocupan más por los acontecimientos, mientras que la nueva historia en principio se dedicó al análisis de estructuras, la larga duración.
- ✓ La historia tradicional se ha centrado en las “grandes hazañas, de los grandes hombres”, mientras que los nuevos historiadores se han interesado por la historia “desde abajo”, han puesto atención a la cultura popular, a las mentalidades colectivas.
- ✓ El paradigma tradicional considera que la historia debería basarse en documentos escritos, oficiales, procedentes de los gobiernos y conservados en archivos. La nueva historia diversificó sus fuentes, entre ellas las orales y las visuales, en general la cultura material.
- ✓ De acuerdo con el paradigma tradicional la historia es objetiva, por lo que la tarea del historiador es contar tal como ocurrió. La nueva historia tiene como fundamento que la escritura de la historia es construida desde una visión cultural, relativa a quién, cuándo, dónde, por qué y para qué se escribe.
- ✓ Por otro lado, el concepto de nación, que fue tan importante para la ciencia histórica en el historicismo clásico, en la perspectiva de *Annales* se disuelve

⁸ En 1929 en Francia se fundó la revista conocida como *Annales*, en el centro del grupo estuvieron Lucien Febvre y Marc Bloch, quienes lograron sintetizar ideas que se venían gestando en varios lugares, para proponer una nueva historia.

(aunque tiene excepciones), la historiografía de la nueva historia generalmente es regional o supranacional.

En suma, la innovadora perspectiva cuestionó muchas de las premisas de la historiografía tradicional, y en principio esto les dio cohesión y proyección. Desde el comienzo los representantes de *Annales* invitaron a buscar nuevos métodos y enfoques de investigación en sus publicaciones⁹ las perspectivas son muy variadas, pero la convergencia es promover una nueva historia.

Para Peter Burke las ideas rectoras de *Annales* podrían resumirse de la siguiente manera:

En primer lugar, la sustitución de la tradicional narración de los acontecimientos por una historia analítica orientada por un problema. En segundo lugar, se propicia la historia de toda la gama de actividades humanas en lugar de una historia primordialmente política. En tercer lugar –a fin de alcanzar los primeros dos objetivos– la colaboración con otras disciplinas, con la geografía, la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la antropología social, etc.¹⁰ A esto se le ha conocido como historia problema, historia total e historia interdisciplinaria. Por lo anterior, los “annalistas” se convirtieron en ejemplo de innovación y creatividad, lo cual implicó el cuestionamiento no sólo para la historia, sino para las ciencias sociales en general. Esto le dio liderazgo a la historia sobre las demás disciplinas de lo social, en tanto que desde la historia se hicieron trabajos vinculados con la arqueología, la literatura, la sociología, la psicología, antropología, la geografía, la economía, el derecho, la filosofía, esto es la interacción de la historia con las ciencias sociales.

Para Peter Burke por *Annales* han pasado tres generaciones de historiadores. La primera va de la década de 1920 al año 1945, se trata de un grupo pequeño y subversivo, en donde el liderazgo lo tuvieron los fundadores Lucien Febvre y Marc Bloch. La segunda generación comienza después de la Segunda Guerra Mundial, en ella *Annales* se vuelve escuela con sus conceptos distintivos, principalmente estructura y coyuntura, estuvo encabezada por Fernand Braudel. La tercera generación comenzó alrededor del año 1968, este periodo está marcado por la diversidad de sus obras, en términos generales podríamos enmarcarlas en la historia cultural, la historia de las religiones, la historia de

⁹ La finalidad de los *Annales* fue como Febvre y Bloch publicaron inicialmente, ofrecer un foro a las diversas corrientes y a los nuevos enfoques.

¹⁰ Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa*, España, editorial Gedisa, 1993, p. 11.

las mentalidades y la microhistoria (ésta tiene diversos enfoques, entre ellos es la microhistoria italiana y en México la microhistoria de Luís González y González que no es lo mismo, pero coincide en el estudio de lo micro de la historia).

Uno de los mayores aciertos de la escuela de los *Annales* ha sido la introducción de nuevos problemas del pasado y la diversidad de las fuentes, Peter Burke señala que cuando los historiadores ampliaron su visión de la historia, también tuvieron que ampliar las fuentes, y a las fuentes tradicionales les hicieron nuevas preguntas. Algunos se volvieron a la historia oral, otros hacia la estadística, los vestigios materiales como las fotografías, el cine, las pinturas, las herramientas de trabajo; también han utilizado lo inmaterial como la imaginación, las creencias y los miedos.¹¹ Esta situación ha suscitado mayores riesgos que la historia tradicional, pues la crítica que se pueda hacer de esto va atrasada con respecto a las fuentes escritas que ya tiene siglos haciéndose.

Uno de los principios de *Annales* es la revalorización de diversas fuentes, no sólo los documentos escritos, lo cual favorece a su vez, la investigación multidisciplinar de la historia. No es de extrañar entonces, que un historiador perteneciente a esta escuela considerara el uso del cine como documento histórico.

Este trabajo se desarrolla bajo las propuestas de la escuela de *Annales*, primero se busca que los alumnos amplíen su idea de la historia, que no la restrinjan a los asuntos políticos y de los Estados, para dar paso a una historia con un enfoque social, con mayor interés por la historia de amplias capas de la población, como sucede en tema de la migración.

En cuanto a la migración permite una apertura a la interdisciplina, pues sabemos que no está restringida al ámbito de la historia. La migración también ha permanecido como una constante en la historia de la humanidad y puede estudiarse con un enfoque de larga duración.

Tomando como fundamento la propuesta de *Annales*, este trabajo, se enfoca en la diversificación de sus fuentes para la enseñanza de la historia, utilizando no solamente los documentos escritos, sino que sugiere principalmente la incorporación del cine, y con ello el análisis de las fotografías, las fuentes orales como las entrevistas, las canciones, la radio.

¹¹ Bloch, Febvre, Le Goff, Duby y otros historiadores con frecuencia han tomado en cuenta vestigios materiales y las fuentes inmateriales como las costumbres y los sentimientos, lo que llevan a modos de pensamiento cualitativos mucho más sutiles, y además lleva a dialogar con otras disciplinas.

De acuerdo con el paradigma tradicional, la historia es objetiva, la tarea del historiador es contar tal como ocurrieron los hechos. En este trabajo se parte de que es fundamental conocer el espacio de la enunciación, que incluye el contexto histórico del autor, que en el caso del cine es múltiple, entre ellos al director, al guionista. La situación al realizar la película, los propósitos al hacerla, etc. Esto quiere decir que se considera que la obra está marcada por su contexto, es construida desde una visión cultural, relativa a quién, cuándo, dónde, por qué y para qué.

Con respecto a la relación entre cine e historia Robert A. Rosenstone, señala que actualmente se reciben cada vez más ideas a través de los medios masivos de comunicación, entre ellos la televisión y el cine. El conocimiento del pasado nos llega a través de estos mismos por medio de películas, miniseries y documentales. Según Rosenstone “Hoy en día, la gran fuente de conocimiento histórico de la mayoría de la población -fuera del despreciado libro de texto- seguramente son los medios visuales”. También menciona que todo indica que la tendencia se mantendrá, sino es que aumentará, pues refiere el autor que “...la historia escrita será una especie de empresa esotérica y se verá a los historiadores como sacerdotes de una religión misteriosa, comentaristas de los libros sagrados y oficiantes de ritos en los que la población no se interesa demasiado...”.¹²

Así, entre el público en general el interés por el pasado parece encargarse a la televisión o el cine, esto nos lleva a pensar en las implicaciones que ello trae, entre otras lo peligroso que resulta que se delegue la interpretación del pasado a las industrias cinematográficas extranjeras, principalmente norteamericanas. Esto lo pueden hacer los monopolios por la impresionante inversión de capital de lo que obtienen colosales ganancias, y con ello han logrado vincular los grandes avances tecnológicos para la divulgación del pasado; y por otra parte están los historiadores y sobre todo los enseñantes de historia que han trabajado de manera poco atractiva para los estudiantes, lo cual disminuye rápidamente el interés por el pasado entre los alumnos. esto último sobre todo porque existe un exceso de sentido en el ambiente, hay una impresionante cantidad de información y de publicidad que les roba la atención, es difícil que se concentren con las tradicionales formas de enseñar historia que se han reducido casi siempre en el uso del texto escrito.

¹² Rosenstone, Robert A., “La historia en imágenes, la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla,” en *Dossier* pp. 91-108. p. 93. Disponible en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier5.pdf

Otro problema es que a pesar de que desde hace mucho tiempo se han incorporado nuevos enfoques en la historia, la enseñanza de ésta poco ha cambiado. Desde la escuela de *Annales*, pasando por la historia social inglesa, la idea de la historia ha quedado pasmada en la enseñanza, poco se ha vinculado la investigación histórica con la enseñanza de la historia, lo que los hace parecer dos campos diferentes, con poco y a veces nula relación entre sí.

Rosenstone reconoce y justifica que la divulgación del pasado se ha trasladado a las grandes empresas cinematográficas.¹³ Esto nos lleva a cuestionamientos como la pertinencia de la enseñanza de la historia y qué objetivos persigue, aunque evidentemente no interesa que los estudiantes sólo conozcan los hechos aislados del pasado. Es importante que los estudiantes reflexionen el pasado, vinculen el pasado con el presente, analicen las implicaciones para el futuro; así mismo que se identifiquen en la historia, y no la vean sólo como una cronología de acontecimientos, o que reciban de ella sólo una interpretación del pasado. El cine en la enseñanza de la historia está justificado en tanto que se necesita aprender y enseñar a leer críticamente lo que se presenta en la pantalla; por eso es importante conocer al director, al guionista, al productor, y también su contexto histórico. No se trata de creer lo que se nos presenta en la pantalla, no nos podemos quedar con la interpretación del pasado que están haciendo los grandes empresarios, que es por demás decir que contiene implícita una ideología dominante e impositiva. Se deben cuestionar las películas, analizarlas y descubrir entre líneas cómo las estamos mirando y cuál es su implicación, cómo la miraron otras generaciones, etcétera. No nos interesa conocer sólo la visión de los productores de las mega películas. Observar la película es el inicio del trabajo, que implica mayor esfuerzo del profesor fuera y dentro del salón de clases.

Así, aunque el cine se ha convertido en un medio de divulgación del pasado para las grandes masas, esta idea no puede ser llevada a los salones de clase de Historia. ¿A quién le interesa que se conozca una idea de pasado *made in Hollywood*? Definitivamente no a los profesores que están preocupados por la enseñanza de la Historia desde la reflexión y el análisis. Para quienes tienen la convicción que la historia tiene una responsabilidad social, entre ellas preservar la memoria de los individuos, y de

¹³ El cine norteamericano es la gran industria desarrollada en la materia. En los últimos años se invierte en películas donde hay un exceso de imágenes elaboradas y recreadas por computadora, con una complejidad suprema, grandes capitales se concentran en una sola película. Hasta hace unas décadas importaba más filmar muchas películas al año, sin embargo, ahora se filma menos, se concentran los capitales, se cuida más el resultado, sobre todo pensando en la taquilla, en la aceptación del público.

las colectividades; crear identidad y respeto por las diversas expresiones culturales, entre otros valores sociales.

Rosenstone en su libro *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia* planteó una serie de argumentos sólidos para refutar las convenciones que perpetúan una división entre la historiografía y el cine histórico, haciendo preguntas interesantes como ¿por qué motivo hay que considerar la narración escrita como la única manera de describir el pasado?, ¿acaso no se apoya también la historiografía en ficciones escritas?, ¿por qué, entonces, no podemos considerar el texto cinematográfico como un vector suplementario legítimo en la elaboración de la conciencia histórica? Según Rosenstone, el cine lanza un desafío a la historiografía similar al que se planteó, en su momento, entre ésta y la historia oral.

En este sentido la utilización del cine histórico se justifica en la enseñanza de la historia porque es, según Rosenstone, una reconstrucción del pasado; en tanto que se inserta en interpretar lo acontecido, su producto es presentado en una narración cinematográfica, en la que se presenta una explicación del pasado. La reconstrucción está basada en la interpretación de la realidad, los historiadores interpretan el pasado tomando como base sus propias hipótesis y la interrogación de sus fuentes, a partir de lo cual reconstruyen el pasado, esto es, escriben sus propios relatos. La historia por tanto es una elaboración, una mezcla de datos unidos y organizados lógicamente, de tal forma que explican el pasado; por tanto hay varias formas de reconstruir y explicarlo, el cine histórico es una de estas formas.

El cine, explica el autor, modifica la visión que tenemos del pasado realzando los elementos descartados por la historia escrita. Aunque es evidente que la ficción dramática contiene siempre detalles surgidos de la imaginación del cineasta, no por ello estos elementos violentan el pasado de una manera diferente a como lo haría la historiografía escrita. Así, Rosenstone lleva a un debate interesante acerca de cómo se escribe la historia, en la cual Michel De Certeau tuvo una visión interesante en su libro *La escritura de la historia* en el cual reflexiona sobre lo que implica la escritura del pasado, y señala que es en esencia una construcción, una producción que realiza el historiador. En el apartado “La operación historiográfica” señala “Toda investigación historiográfica se lanza con un lugar de producción socioeconómica, política y cultura. Implica un medio de elaboración circunscrito por determinaciones propias... Se halla,

pues, sometida a presiones, ligada a privilegios, enraizada en una particularidad...”¹⁴. Él definía la operación historiográfica como el cruce de tres entradas; cuando se examina el discurso histórico dentro de una perspectiva historiográfica, hay que preguntarse primero desde dónde nos habla el interlocutor, aquél que enuncia un discurso o que escribe, esto es, de qué lugar habla. En segundo término, la operación historiográfica es producto de una práctica con procedimientos, herramientas, un lenguaje particular, producto de una inscripción social. Y tercero, es a fin de cuentas, la producción de una escritura. Certeau renuncia a la posición de autoridad del historiador, quien no está ya en posición de Dios, de quien dice la verdad, sino quien interpreta el pasado.

Esto también nos lleva a otros autores como Guy Rozat,¹⁵ quien en su libro *Indios imaginarios e indios reales en los relatos de la conquista de México*, reflexiona entorno a la escritura de la historia, la cual se realiza de acuerdo a la cosmovisión del mundo del autor.

Todo lo anterior nos lleva a pensar en el trabajo del historiador contemporáneo, quien puede utilizar todos los vestigios que tenga a su alcance, como los testimonios audiovisuales, las grabaciones radiofónicas y el tratamiento de la imagen como soporte y fuente de nuestra reflexión histórica. Su producción va a estar marcada por su cosmovisión y por las condiciones desde donde está y de acuerdo a los objetivos que persigue. Todo esto conlleva a una situación de humildad, no hay más una posición de autoridad; es aquí donde las aportaciones de Michel de Certeau son de gran utilidad.

Siguiendo con Rosenstone, él apunta que el cine como medio de comunicación que plasma movimientos, colores y sonidos, tiene un potencial de insinuación histórica del que carece necesariamente la escritura; debemos ser conscientes de ello y enfrentarnos a este nuevo reto. Además, la narración cinematográfica abre inconscientemente nuevas vías de expresión.

La relación cine-historia hizo que Rosenstone apunte que los historiadores están debatiendo continuamente sobre cómo interpretar el pasado: se plantean nuevos temas de investigación, se definen nuevos campos de estudio, se analizan nuevos trabajos; esto

¹⁴ Certeau, Michel de, “La operación historiográfica”, en *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, pp. 67-118.

¹⁵ Rozat Dupeyron, Guy, *Indios imaginarios e indios reales en los relatos de la conquista de México*, México, Tava Editorial, 1993. En esta obra el autor aborda con estilo polémico un tema de suyo controversial: el de los relatos sobre la conquista de México y la construcción simbólica, que nos lleva a preguntas como: ¿Quiénes son realmente los "informantes" en particular en el caso de los textos recogidos por Sahagún?, ¿A quiénes se dirigirán tales relatos?, ¿qué pretendía explicar (o justificar)?

quiere decir que la historia está continuamente renovándose. Rosenstone describe y sintetiza los cambios en la disciplina de la historia:

... innovaciones han permitido mirar el pasado desde muchos puntos de vista y han aportado nuevos conocimientos. La aparición y difusión de la escuela de los *Annales*, de la nueva escuela social, de la historia cuantitativa y científica social, de la historia de las mujeres, de la psicohistoria, de la historia antropológica e incluso, la incipiente historia intelectual son pruebas más que suficientes de que la ciencia histórica es una disciplina en pleno desarrollo.¹⁶

Por su parte Julia Tuñón escribió acerca de los cambios que ha tenido la disciplina de la historia:

... la cual ya no pretende ser una ciencia exacta y gracias a ello se han abierto temas, perspectivas, sujetos, métodos y problemas. En nuestros días parece evidente que debe buscar otros aspectos de lo humano en el tiempo, atender la imaginación, los afectos y las actitudes mentales, o sea, trabajar con otras preguntas y otra sensibilidad, con otras fuentes y temas que permitan conocer tanto lo público y lo privado como lo secreto, lo excepcional y lo cotidiano, lo concreto y lo simbólico, los usos sociales y la ideología dominante tanto como los vínculos entre todas esas esferas.¹⁷

Al respecto Peter Burke apunta:

Los historiadores han ampliado considerablemente sus intereses, hasta incluir en ellos no sólo los acontecimientos políticos, las tendencias económicas y las estructuras sociales, sino también la historia de las mentalidades, la historia de la vida cotidiana, la historia de la cultura material, la historia del cuerpo, etc. No habrían podido llevar a cabo sus investigaciones sobre estos campos relativamente nuevos, si se hubieran limitado a las fuentes tradicionales, como, por ejemplo, los documentos oficiales producidos por las administraciones y conservados en sus archivos.¹⁸

1.4 El cine y la enseñanza de la Historia

Se ha aceptado la incorporación del cine para la enseñanza de distintas disciplinas como la anatomía, biología, ingeniería, ecología, arquitectura, la antropología, entre otras, y se ha discutido mucho la incorporación del cine en la enseñanza de la historia; esto tiene que ver con las características propias de la disciplina.

¹⁶ Rosenstone, Robert A., *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la historia*, Barcelona, Ariel, 1997. p. 29.

¹⁷ Tuñón Pablos, Julia, *Op. Cit.*, p. 35.

¹⁸ Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, editorial Crítica, 2001, p. 11.

Para la enseñanza de la historia se pueden utilizar infinidad de recursos,¹⁹ pues son muchos los vestigios que el hombre ha dejado a lo largo de su historia: literatura, música, arquitectura, artes visuales, cine, radio, etcétera. Sin embargo, hasta el siglo XX, generalmente sólo se utilizaron documentos escritos, lo cual limita de muchas maneras la enseñanza del pasado y se desaprovechan diversos recursos que el desarrollo de nuevas tecnologías ha permitido recoger e integrar y hoy más que en otro momento histórico, pueden ser utilizadas en el salón de clases²⁰ enriqueciendo la práctica docente.

Peter Burke en su libro *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* menciona: “Son relativamente pocos los historiadores que consultan los archivos fotográficos, comparados con los que trabajan en los depósitos de documentos manuscritos o impresos”.²¹ Lo mismo pasa en la enseñanza, los documentos escritos avasallan a cualquier otro tipo de fuentes para conocer el pasado. Burke también anotó: “Son relativamente pocas las revistas de historia que contienen ilustraciones, y cuando las tienen son relativamente pocos los autores que aprovechan la oportunidad que se les brinda. Cuando utilizan imágenes, los historiadores suelen tratarlas como simples ilustraciones, reproduciéndolas en sus libros sin el menor comentario”.²² De igual manera pasa en el salón de clases, se llegan a ver imágenes sin analizarlas, y habitualmente pasan desapercibidas.

En los cursos de historia a nivel medio superior generalmente la imagen no se analiza como vestigio del pasado, los libros de texto que utilizan imágenes no provocan la interpretación de éstas, son ilustraciones que muchas de las veces se utilizan para descansar la mirada. No obstante, las fotografías, pinturas, caricaturas, litografías, entre otras imágenes, reflejan muy bien los cambios y las permanencias en la historia. Con el

¹⁹ Los recursos didácticos son los soportes sobre los que se presentan los contenidos y sobre los que se realizan las distintas actividades. Gracias a ellos se desarrollan los procesos que interactúan entre el profesor, los alumnos y los contenidos en la práctica docente. El profesor como director de las situaciones que se producen en la enseñanza, debe procurar que exista una congruencia entre los recursos disponibles y la función que se les encomienda.

Los recursos didácticos son unos de los factores que más influencia tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y han de estar en función de la enseñanza. Las funciones principales que cumplen los recursos didácticos son: De apoyo al profesorado y estimulante para los alumnos.

²⁰ La imagen digital y la edición electrónica van sustituyendo al papel o negativo originales (que hacía que estas fuentes fueran muy delicadas, difíciles de conservar y más complicado de llevar a las aulas), los nuevos soportes amplían las posibilidades de utilización de estas fuentes.

²¹ Burke, Peter, *Op. Cit.*, p. 12.

²² *Idem.*

cine pasa algo similar, el cine en los cursos de historia suele criticarse en cuanto a que señalan algunos, no refleja la realidad. Sin embargo, desde su origen los hermanos Lumière quisieron atraparla al filmar escenas callejeras y situaciones de la vida cotidiana; así, *La llegada de un tren a la estación de Ciotat*, *La quema de hierbas* o *La demolición del muro*, se quedaron como testimonios del origen del cine.

A través de los años el cine abrió muchas posibilidades, pues se pueden registrar una inmensa diversidad de acontecimientos: eventos políticos, guerras, desastres naturales, flora, fauna, la alteridad, los otros (el uso de la película en la antropología demuestra cómo éste medio es utilizado eficazmente para conocer a los grupos sociales tradicionales). Así, para antropólogos, políticos y naturalistas, el cine fue fundamental para la divulgación y estudio de diversas disciplinas.

El cine, y su uso en la enseñanza, dan la posibilidad de innovar pedagógicamente, al incorporar el cine en los cursos se aprovecha no sólo la disposición de los alumnos de las presentes generaciones por los medios audiovisuales, lo cual se obliga a la educación formal a incluir en su currículo la planeación de su manejo.

Utilizar el cine en los cursos de historia con los alumnos de bachillerato tiene muchas ventajas, a continuación anoto una cita que sintetiza las numerosas posibilidades que tiene el cine:

Las películas nos permiten contemplar paisajes, oír ruidos, sentir emociones a través de los semblantes de los personajes o asistir a conflictos individuales y colectivos ... un filme puede hacernos «ver» y «sentir» cualquier situación o personaje histórico, por ejemplo un grupo de granjeros empequeñecidos por la inmensidad de las praderas y montañas; mineros picando en la oscuridad de las galerías; obreros trabajando al ritmo de las máquinas; o civiles confusos contemplando los efectos de un bombardeo. La pantalla nos atrapa en la tensión de una sala de justicia o de un foro político o en las confusas acciones superpuestas de una batalla.²³

Entre miles de recursos didácticos auxiliares en la enseñanza de la historia, hemos seleccionado el cine porque tiene infinidad de posibilidades para utilizarse de manera positiva en la enseñanza. Utilizar al cine en las clases de historia requiere diseñar estrategias de las cuales derivarán actividades como cuestionarios, mapas mentales, cuadros conceptuales, etcétera.

²³ Rosenstone, Robert A., *Op. Cit.*, p. 34.

Con lo anterior, a continuación puntualizo las ventajas que tiene el cine en la enseñanza de la Historia a nivel medio superior:

- a) Los filmes en un momento pueden atraparnos y trasladarnos a diferentes épocas y mostrarnos con gran detalle características de un momento histórico, lo cual puede resultar favorable en tanto que en menor tiempo se puede analizar una época. Puede utilizarse una película como introducción, conclusión o síntesis de un momento histórico.
- b) El cine ofrece un pasado más vivo y apreciable, lo que provoca mayor interés por el pasado, al haber una conexión empática con la situación que se presenta.
- c) Al observar el cine se involucra no sólo la razón, lo emocional ocupa un lugar importante, por lo que permite mayor creatividad para desarrollar habilidades cognitivas, lo que resulta más eficaz que el sólo utilizar documentos escritos.
- d) El cine permite humanizar el pasado, esto es, el pasado no sólo son gobiernos y/o guerras, en el pasado existieron hombres y mujeres de carne y hueso con problemas para alimentarse, que se enamoraron, sufrieron, trabajaron y murieron. Para mostrar lo anterior el cine tiene un papel fundamental.
- e) La incorporación del cine en las clases ayuda a construir la historia social, la historia desde abajo, el cine puede incorporar problemas que no se tenían contemplados, como la historia de la vida cotidiana, de las clases populares, la historia de las mujeres, de los niños, las migraciones, etcétera.
- f) Generalmente las películas nos explican una historia como una narración lineal, casi siempre con un principio, un desarrollo y un final; este relato lleva implícito un argumento, en el cual están involucrados personajes, con los cuales los alumnos pueden sentirse identificados, o confrontados. En muchos sentidos el cine permite tomar posiciones, lo que permite construir argumentos a favor o en contra, de acuerdo a su visión, y esto de alguna manera vuelve los conocimientos más significativos y por lo tanto perdurables.
- g) Los alumnos de bachillerato están habituados a los medios audiovisuales. La mayor parte de los adolescentes, desde niños, pasan varias horas frente al televisor. Cada vez más se tiene mayor acceso a ver películas, por la renta, la compra-venta (principalmente copias “piratas”) y el intercambio, por esto consideramos que tienen mayor disposición para ver cine en los cursos.

h) Obliga al docente a diversificar su formación didáctico-pedagógica y buscar la actualización.

Con todo lo anterior, se justifica el uso del cine en las clases de Historia, pero para que sea una verdadera estrategia didáctica en los cursos de Historia, los espectadores necesitan tener información del contexto en el que surge la película: el lugar donde se filma, el director y su filmografía, el año de filmación, el tema que trata, los actores, entre otros puntos, que hemos estado refiriendo en los párrafos anteriores.

1.5 El cine y los profesores de Historia

La trascendencia de este medio de comunicación exige y demanda que ocupe un lugar importante en la enseñanza. No obstante la integración del cine en la escuela ha sido más bien marginal y escasa. No han faltado posturas radicales de quienes no ven en el cine más que un instrumento de violencia y evasión, mientras que en otros casos, los profesores se han planteado su integración en el aula, pero no han contado con los recursos necesarios para su uso didáctico, tampoco con los espacios apropiados e instrumentos de proyección.²⁴ Sin embargo consideramos que el principal problema no han sido las instalaciones, sino el que no se tenga un programa eficaz para la utilización del cine como recurso didáctico.

En los cursos de Historia del CCH se ha incorporado el cine, sin embargo no se conocen documentos que propongan cómo utilizar el cine en las aulas; en este sentido poco se ha avanzado para tener una propuesta eficaz y eficiente para incorporar el cine en las clases.

Revisando los archivos del departamento de audiovisuales del CCH sur²⁵, encontramos que muchos profesores que imparten la asignatura de Historia utilizan el cine en sus cursos regulares. Conociendo esto se propuso conocer y recuperar el trabajo que realizan los profesores en sus clases. Para iniciar se decidió realizar un cuestionario que incluía preguntas como: ¿Qué películas utilizas?, y ¿Cómo las utilizas? Las respuestas

²⁴ En el Colegio de Ciencias y Humanidades cada uno de los planteles cuenta con salas de proyección de audiovisuales, sin embargo no han sido suficientes para la gran cantidad de grupos que se atienden a partir del ciclo escolar 2007-I se remodelaron las instalaciones y se incorporaron en los salones de clase los medios para transmitir documentos audiovisuales.

²⁵ En el departamento de audiovisuales se lleva un control de los profesores que solicitan salas de proyección, de igual manera de las películas requeridas de acuerdo a un catálogo existente.

que dieron al cuestionario escrito no resultaron tan interesantes como los comentarios que giraban alrededor del uso del cine en los cursos. Muchos profesores negaron emplearlo en sus clases, algunos otros mencionaron que utilizaron el cine, siendo noventa profesores.

Por lo cual concluimos que los profesores:

1. No tienen convicción de que los filmes son un recurso didáctico, auxiliar en la enseñanza de la Historia.
2. Consideran que utilizan incorrectamente el cine en sus cursos.

Por esto decidimos que no se recopilaría información de los profesores, por la poca disposición para recabarla o/y porque tal vez no la tienen, y sólo se utiliza el cine para amenizar la clase o para ambientar.

Fomentar la lectura crítica de la imagen cinematográfica, la lectura del contexto, disfrutar estéticamente de la magia del cine, son algunas de las actividades imprescindibles que la escuela ha de plantearse como ineludibles para un aprendizaje de la Historia en su relación con el cine.

En los cursos de Historia el cine más que detenerse sólo en las imágenes, en la música, sonidos, o la trama, necesita ser leído históricamente, necesita un tratamiento especial. En cuanto a ubicación del tiempo y del espacio histórico. En cuanto al sujeto de la enunciación, no solamente es importante conocer la filmografía del director, sino el contexto histórico en el que se desarrolló, de igual manera el asunto que trata.

Es cierto que el cine permite facilitar la comprensión de ciertos temas, abordar problemas muchas veces fuera de los programas de las asignaturas, pero también es necesario centrar la lectura de la película (para que no se disperse en lo menos importante) en la enseñanza de la Historia, se necesita tener una actitud activa ante las películas para poder leerlas históricamente, lo que implica poder analizarlas en su contexto, y con ello poder contestar preguntas como: ¿Por qué las películas de los años cuarenta en México se dedican a cantar y a bailar, mientras en Europa se desarrolla la Segunda Guerra Mundial? ¿Por qué el machismo en la época de oro del cine mexicano resultó un éxito?, esto es ir más allá de la película, trascender lo evidente, leer entre líneas, o más bien entre imágenes, relacionar la película con la vida cotidiana, con documentos diversos, incluidas las fuentes escritas. Con esto quiero decir que se trata de fomentar la lectura de textos y contextos fílmicos.

Para que el cine cumpla con las funciones antes señaladas, los espectadores necesitan tener información de la película: conocer el contexto en el que fue realizada, año y ciudad en que se filmó; el nombre del director, nacionalidad y año de nacimiento; su filmografía, qué tipo de cine dirige o dirigió, de igual manera necesitan conocer el trabajo del guionista, tener referencias de los protagonistas, sobre todo se deben conocer las condiciones en que se filmó la película, por ejemplo si hubo restricciones para filmar, cuáles fueron los espacios en los que se filmó, las condiciones económicas, tal vez las presiones políticas o la censura, ello como condiciones importantes para aprobar o rodar la película; conocer los premios y reconocimientos, y por supuesto las cuestiones técnicas también son importantes (la iluminación, los encuadres, la tecnología utilizada para la realización de la cinta).

En el siguiente apartado nos centraremos en el cine en el salón de clases, además para ejemplificar con películas.

1.6 Propuestas para emplear el cine en el curso

La integración del cine en las aulas como recurso didáctico implica un trabajo constante. Desde antes de seleccionar el filme se necesita valorar los contenidos del programa y qué de ellos trabajar con alguna película. También se deben considerar las características del grupo, por ejemplo, el horario de atención, una película de 19 a 21 horas puede resultar difícil para un grupo, y tal vez lo mismo pase de las 7 a 9 de la mañana. Además, en la planeación de la proyección se deben buscar actividades previas y posteriores a la misma, que permitan integrar las cintas de una forma coherente en la planificación curricular del curso.

En la fase de pre-proyección ésta debe ser motivadora e informativa, si hay actividades que se van a realizar durante la película aclararlas y leer si se preparó un cuestionario, un esquema, mapa conceptual, mental, etcétera; la etapa de post-proyección debe ser de carácter coloquial, lúdica, analítica y reflexiva, sobre todo enfocada en los objetivos propuestos.

En el contexto de la educación media es útil diseñar una guía de estudio y trabajo que permita el acercamiento crítico a la película. La guía y el material del alumno permitirán el orden y la reflexión, la sistematización del trabajo, la motivación del alumnado para

ejercer un espíritu crítico y caer en la cuenta sobre los distintos componentes del lenguaje audiovisual: imagen, música, presentación, narración, guión, etc. Los contenidos de este material pueden abarcar lo afectivo, lo valorativo y lo cognitivo, con el fin de que promuevan la reflexión de conceptos, los cuales impliquen el desarrollo de procedimientos y actitudes.

A los alumnos se les puede solicitar que integren información antes de observar la película como:

- ✓ Ficha técnica
- ✓ Sinopsis
- ✓ Espacio de enunciación (director, guionista o productor importante).

Con la película el grupo descubre, describe, analiza y reflexionar en torno a:

- ✓ Contexto de la realización del filme (político, sociocultural, económico y cinematográfico).
- ✓ Hechos históricos que el filme evoca.
- ✓ Valoración crítica de la película (especialmente, desde el punto de vista histórico).

Pasar una película en clase puede traer consigo varios problemas. El primero es su tiempo de duración, por lo que se necesita determinar si la cinta puede verse en partes, o verla en grupo fuera del horario de clase. Una posible solución puede ser el que se repartan varias copias de la película a los alumnos y ellos puedan ver la película en casa con algunos de sus compañeros o amigos, con las desventajas que esto pudiera traer, pues ver la película en grupo puede ayudar en la dinámica de la clase, se pueden aclarar algunos puntos, en tanto que llevarse la película junto con la tarea a la casa, puede resultar en que haya continuas distracciones, y en otro sentido en que los chicos puedan regresar y repetir una parte de la película las veces que consideren pertinente y observar algo más que los otros miembros del grupo.

Es importante considerar que los filmes pueden ser editados, para acortar su duración y así el tiempo la observación de la película no resulte un problema, considerando el argumento, el entrelazamiento de las imágenes y sobre todo la explicación y lectura que

se quiera dar al documento fílmico, puede realizarse la edición para que en menor tiempo se maximice su aprovechamiento. Ante todo las películas deben ser bien elegidas, bien utilizadas y correctamente integradas en el proyecto general del profesor.

Es tarea central de este trabajo proponer cómo utilizar las películas en el salón de clases; es común que se propongan diversos recursos para la enseñanza, sin embargo no se explican las maneras de cómo hacerlo. El profesor necesita no sólo conocer que hay diversos recursos, necesita ver en la práctica resultados para que pueda incorporarlos en sus cursos, animarlos a sumergirse en esta nueva forma de pensar la clase de historia. A través de ejemplos este trabajo busca facilitar a los profesores el uso del cine en la enseñanza de la Historia.

De esta manera pretende contribuir en la solución de los dos problemas fundamentales que se plantean los profesores de Historia (como de cualquier otra disciplina), que son qué enseñar y cómo enseñar. Esto es, los contenidos de la disciplina y los métodos didácticos; ambos aspectos, aunque pueden aislarse en el momento del análisis, se hallan indisolublemente unidos. Así en los siguientes capítulos desarrollaremos propuestas para utilizar el cine como recurso didáctico en las clases de Historia de México II, del plan de estudios vigente del Colegio de Ciencias y Humanidades.

II LA MIGRACIÓN MEXICANA HACIA ESTADOS UNIDOS, PRÁCTICA DOCENTE

Tu cuerpo se debilita, y tu coraje se resbala. Tu lengua es madera. Te importa poco todo. Tu corazón palpita tan fuerte que lo puedes escuchar. Tu respiración es vacía y rápida, y cada soplo te seca más. Tus párpados raspan tus ojos secos como piedras... Puedes tener quemaduras de segundo grado si te acuestas por demasiado tiempo en la tierra... Sueñas con piscinas, mares, sueñas con lagos y sueñas que lo que tomas se seca mientras sudas. Darías todo tu dinero por un vaso de agua fría. Cambiarías sexo, cualquier cosa, por agua. Los caminantes que encuentran vehículos abandonados, abren los radiadores y mueren por ingerir anticongelante.

... Tu temperatura alcanza 105, 106, 108 grados Fahrenheit (más de 40°C). Tu cuerpo entra en pánico y dilata todos los capilares sanguíneos cerca de la superficie, esperando empapar tu piel con sangre para refrescarla... Algunos caminantes excavan hoyos en la tierra pensando que pueden escapar del sol. Cuando están debajo de la tierra se cosen como puercos.¹

El tema de la migración de mexicanos hacia los Estados Unidos es imprescindible en los cursos de Historia de México, por la dimensión y características que el fenómeno migratorio ha tenido (se prevé continuará en el futuro inmediato) y por las implicaciones que éste tiene en la economía mexicana. Los recursos financieros enviados por los migrantes a sus familias en México han alcanzado niveles tan importantes que se cuentan entre las tres principales fuentes de divisas del país. En algunos años ha superado incluso las divisas obtenidas por concepto de turismo y los flujos de inversión extranjera directa. “De acuerdo con cálculos del FMI, en 1995 el flujo de divisas por este concepto sumó poco menos de 3.5 mil MDD... Datos recientes del Banco de México indican que al cierre de 2004 se alcanzó un monto de 16.6 mil MDD.² El incremento de las remesas³ corresponde al aumento del número de migrantes

¹ El párrafo fue extraído de *The Devil's Highway*, de Luis Alberto Urrea, 2004. El libro se basa en el éxodo de un grupo de hombres que cruzaron uno de los caminos más letales en el desierto que conecta a México con la frontera de Arizona. Veintiséis hombres cruzaron, padres e hijos, hermanos y extraños; sólo doce sobrevivieron.

² Olvera, Tomás, “Las remesas familiares: la gota que se volvió río”, en *Revista Mexicana de Política Exterior*, No. 74, marzo-junio 2005, p. 166.

³ La transferencia electrónica, tanto a través de bancos como de otros intermediarios financieros, hace más sencilla la tarea de cuantificar los recursos financieros. En los últimos años han proliferado los sistemas de transferencia electrónica y de compra de productos con entrega en México; aunque la

mexicanos que vive en Estados Unidos; entre 1994 y 2004, los mexicanos residentes en Estados Unidos pasaron de 6.8 a 10.2 millones de personas.⁴

En la microeconomía las remesas son un recurso fundamental para el sostenimiento familiar, y es un elemento dinamizador imprescindible para ciertos sectores de las economías regionales. “De no contar con esta afluencia, varios sectores de la economía, sobre todo en las regiones centro y suroeste del país, estarían aún más deprimidos. Ello sin considerar la importante válvula de escape que la migración representa en materia de desempleo rural y urbano”.⁵

Tradicionalmente el dinero enviado por los compatriotas a sus familias en México quedaba en el ámbito familiar. Sin embargo, su incremento ha llamado cada vez más la atención de los gobiernos.⁶ Desde hace algunos años, los recursos financieros han aumentado, por lo cual el impacto en la vida económica y social de México propició que el fenómeno migratorio adquiriera mayor relevancia en las agendas nacionales de ambos países y lo convirtiera en un asunto prioritario de la agenda bilateral.

Dentro del programa indicativo de la materia Historia de México II se propone que los alumnos realicen una investigación a lo largo de todo el semestre. La unidad IV hace referencia sólo a los resultados que los alumnos deben presentar. En el apartado estrategias, en el número 5 dice: “Presentación del trabajo de investigación iniciado en el curso anterior (unidad I)”. Revisando la unidad I, del Programa de Historia de México I, señala en la estrategia número 4 “Diseñar un proyecto de investigación histórica enfocado en una problemática social contemporánea a partir de textos metodológicos presentados por el profesor, para que se realice a lo largo de los dos semestres.”

transferencia electrónica ha existido desde hace varios años, había desconocimiento y desconfianza por parte de los migrantes. Al cambiar el perfil de los migrantes y sus ocupaciones, el uso de la tecnología se volvió más común. Ante el incremento de los problemas para cruzar la frontera el uso de tecnología se vuelve imprescindible.

⁴ Consejo Nacional de Población, en http://www.conapo.gob.mx/mig_int/series/0302.htm.

⁵ Olvera, Tomás, *Op. Cit.*, 176.

⁶ La población mexicana o de origen mexicano en los Estados Unidos ha crecido a un ritmo acelerado en los últimos años. De acuerdo con la última revisión que la Oficina del Censo estadounidense que hizo pública en el 2004, su número alcanza los 24 millones de habitantes, distribuidos en más de 40 estados. Por su dimensión, esta población cobra cada vez más significado, tanto económico como político, en ambos lados de la frontera. En los Estados Unidos, se calcula que tiene un poder de compra de más de 378 mil millones de dólares; mientras que las remesas enviadas a México en el 2003 alcanzaron los 13.3 mil millones de dólares. Información obtenida en: <http://www.embassyofmexico.org>

Conforme a la libertad de cátedra que se ejerce en la UNAM se deja abierta la posibilidad para que el profesor organice de la mejor manera la propuesta. Permitir que los alumnos realicen libremente esta investigación⁷ es deseable, pero tiene serias dificultades, porque para que el profesor pueda ayudar a realizar dicha investigación se necesita más que voluntad, pues implica un sobre esfuerzo en la selección, delimitación, objetivos, integración de fuentes y, durante todo el semestre, la revisión continua de los avances de la misma, a la par de los contenidos en el programa de la materia. Para hacer posible la propuesta del programa indicativo, proponemos que todo el grupo seleccione un sólo tema con el cual trabajar, con el fin de que los alumnos no se dispersen en temas diversos, y por equipos investiguen un problema con respecto al tema elegido. Esto para que investiguen a lo largo del semestre o de los dos semestres que corresponden a la asignatura de Historia de México. La ventaja de que todos los alumnos traten acerca de un sólo tema es que reflexionen en grupo y puedan colaborar unos con otros. Se pretende que periódicamente los alumnos presenten en plenaria los avances de su investigación, con lo cual todo el grupo conocerá el desarrollo y los avances de su trabajo.

Iniciar a nuestros alumnos en la investigación es una tarea que los profesores no podemos soslayar. Por consiguiente, hacer que investiguen cada vez de mejor manera es una actividad de aprendizaje fundamental para su formación académica. La experiencia de aprender investigando genera nuevos conocimientos e interrogantes, conduce a los jóvenes a adentrarse en un mundo de interrogantes que le permiten tratar de entender la realidad, al mismo tiempo que generan una visión crítica de los diversos problemas sociales.

Los objetivos fundamentales de la investigación como método de aprendizaje son:

- ✓ Desarrollar en el alumnado autonomía sobre su aprendizaje.
- ✓ Desarrollar en los alumnos un pensamiento creativo.
- ✓ Que los alumnos obtengan conocimientos significativos.
- ✓ Que los alumnos sean los constructores de su aprendizaje.

⁷ Investigar significa recopilación de información sobre el tema objeto de estudio, análisis y clasificación de las fuentes, identificación de causas y consecuencias, explicación de los hechos estudiados; finalmente exponer el desarrollo y las conclusiones de la investigación.

- ✓ También ayuda a activar y mantener el interés, la satisfacción, la mente abierta y la curiosidad con respecto al conocimiento.

Así pues, el profesor debe inducir y proponer temas para que el grupo seleccione uno solo. Esta propuesta está orientada para que él y sus alumnos puedan trabajar con el tema de la migración mexicana hacia los Estados Unidos. El tema será inducido a partir de las películas *Salt of the Earth* (1953) y *Bread and Roses* (2000), que se sugiere sean vistas al inicio del curso, para así definir los diversos enfoques que daría a sus trabajos.

Los alumnos podrán buscar un problema a investigar de los mostrados en las películas, estos pueden ser:

1. La situación laboral de los migrantes mexicanos en los Estados Unidos.
2. Las mujeres migrantes.
3. Los cambios en el perfil del migrante mexicano en Estados Unidos.
4. Las remesas familiares.
5. Las redes sociales y familiares.
6. Los cruces fronterizos.
7. La identidad hispana en los Estados Unidos.
8. Leyes y acuerdos migratorios.
9. Letras de canciones con el tema de la migración.
10. Las expresiones artísticas de los hispanos de origen mexicano en los Estados Unidos.
11. Las relaciones internacionales entre México y los Estados Unidos, etcétera.

Se pretende que los alumnos consideren y analicen la complejidad del fenómeno migratorio, las difíciles condiciones en que viven nuestros connacionales en Estados Unidos y la vulnerabilidad en que se basa esa parte de la economía mexicana. Esto les permitirá valorar la importancia del tema de la migración mexicana hacia aquel país, la

cual, a más de ciento cincuenta años de existencia ha ido en aumento, razón que justifica su importancia.

2.1 Mexicanos en Estados Unidos

El país que mayor número de migrantes había recibido hasta el año 2000 era Estados Unidos. Dentro de sus fronteras se contaban casi treinta y cinco millones de personas que no habían nacido en su territorio... (de los cuales) aproximadamente nueve millones son nacidos en México, es decir, una cuarta parte. Eso significa que México es la principal fuente de la migración estadounidense.⁸

La aparición de la comunidad mexicana en Estados Unidos comenzó en 1848, cuando México perdió más de la mitad del país. Poco después se descubrió oro en California y los norteamericanos llegaron en cantidades sin precedentes para explotar la región suroeste; con ello iniciaron una era de prosperidad y dominio. “Arrebataron tierras y recursos a los habitantes originales; y a los mexicanos que adquirieron la ciudadanía (unos 80 mil) los convirtieron así en trabajadores necesarios para el florecimiento económico de la zona”.⁹

Los mexicanos en los Estados Unidos iniciaron a la par que se perdió el territorio nacional, esta parte de mexicanos es difícil de contabilizar. Nosotros nos ocuparemos exclusivamente de la migración de mexicanos hacia los Estados Unidos durante el siglo XX, que es un periodo de intensificación y permanencia.¹⁰

La Primera Guerra Mundial reactivó la actividad económica en Estados Unidos y ese país requirió mano de obra para su industria exportadora. Sin embargo, la recesión económica de 1921 repatrió a un alto número de ellos, y la gran depresión (1929 a 1932) hizo que regresaran a México aún más. Tan pronto como se estabilizó la economía norteamericana; los migrantes regresaron porque la situación económica en México no permitió absorber la mano de obra de los recién llegados. La Segunda

⁸ Olvera, Tomás, *Op. Cit*,

⁹ Morales, Patricia, *Indocumentados mexicanos. Causas y razones de la migración laboral*, México, editorial Grijalbo, 1989, p. 17.

¹⁰ “Las cifras indican que en 1900 habían emigrado alrededor de 100 mil mexicanos, duplicándose para 1910 en 222 mil; en 1920, 486 mil, y en 1930, 970 mil aproximadamente”... el *Programa Bracero* entre 1942-1964, permitió una movilización de unos 4.6 millones de trabajadores.
En http://www.senado.gob.mx/content/sp/memoria/content/estatico/content/boletines/boletin_18.pdf.

Guerra Mundial reactivó de nuevo la economía en Estados Unidos, por lo que demandó de nueva cuenta mano de obra mexicana.

La migración mexicana hacia los Estados Unidos desde la década de los cuarenta del siglo XX y hasta la actualidad ha mantenido un flujo continuo y creciente. Para estudiar esta etapa, podemos considerar tres periodos:

En el primer periodo, entre 1942 y 1964, la migración se desarrolló en el marco del Programa Bracero,¹¹ en él participaron principalmente jóvenes varones solos (sin su familia), de origen rural, sin conocimiento del idioma inglés, que procedían principalmente del occidente de México; se ocuparon en empleos temporales en la agricultura, como peones de construcción y en los ferrocarriles. Fueron flujos migratorios predominantemente circulares, es decir, trabajaban durante periodos de seis u ocho meses en Estados Unidos para después regresar a sus lugares de origen; pasado un tiempo de entre cuatro y seis meses, se reiniciaba el ciclo. De manera ilegal entraron a los Estados Unidos una incontable cantidad de trabajadores mexicanos que partían al país del norte en busca de oportunidades. Los empleos que consiguieron fueron de menores ingresos que los connacionales que salían ya contratados; por ser ilegales se mantuvieron en la indefensión y en el anonimato.

Una segunda etapa inició con el fin del Programa Bracero y se extendió hasta fines de la década de 1970. En esta etapa predominó la migración indocumentada, la cual reprodujo, en parte, las características sociodemográficas y ocupacionales de los migrantes de la etapa anterior, así como la modalidad circular y recurrente de sus desplazamientos. Por su magnitud y circunstancias marcó un nuevo ciclo en la dinámica del propio fenómeno.

La tercera etapa se caracteriza por la diversificación del perfil de los migrantes. Si antes la población que ingresaba a Estados Unidos carecía de estudios o tenía un bajo nivel académico, ahora ingresan personas con estudios medios y altos, principalmente ciudadanos que no logran conseguir trabajo en las pequeñas, medianas y grandes ciudades; también es importante apuntar que la mayor parte de los flujos migratorios fue de varones en esta etapa ubicamos que el número de mujeres se ha incrementado y va en

¹¹ Han existido y siguen vigentes sistemas de reclutamiento de trabajadores formales e informales en México que contratan por periodos para ir a trabajar a los Estados Unidos.

aumento constante. Todo esto contribuye a modificar y a hacer más compleja tanto la dinámica y modalidades migratorias, como las pautas de inserción laboral de los migrantes que hoy más que en otro momento histórico llegan a distintas ciudades en Estados Unidos y se ocupan en diversas actividades.

La permanencia de la migración mexicana hacia los Estados Unidos se ha mantenido, en gran medida, por su adaptación a las diferentes condiciones estructurales y coyunturales que han caracterizado las distintas etapas de la historia política, social y económica de ambos países. En México los problemas políticos, económicos y sociales durante todo el siglo XX expulsaron a un sector de la población, quienes buscando mejores condiciones de vida salieron del país, a pesar de todos los problemas que implica cruzar la frontera norte; Estados Unidos se mantuvo por este periodo como el principal país para atraer a millones de connacionales. La relación México-Estados Unidos ante la migración ha sido una necesidad mutua, son parte de una simbiosis que permite a ambos países resolver sus propias necesidades.

La migración mexicana ha tenido severas tensiones. Durante la crisis económica de 1929 en Estados Unidos a los llamados *espaldas mojadas* se les consideró delincuentes, por lo cual se les persiguió; en ello participaron las autoridades, los sindicatos y particulares que les llegaron a demandar por considerar que les quitaban sus fuentes de trabajo. En 1953 se estableció la *Operación Mojado* del Servicio de Inmigración y Naturalización, en la que se vigiló la frontera con México nuevamente se les dio un trato de delincuentes. En 1985 el presidente Ronald Reagan señaló a los migrantes como los “invasores” ilegales que hacían que se perdiera el control de su frontera sur, con ello se decidió transformar la migración indocumentada en un problema político; los migrantes mexicanos fueron señalados como la causa principal de los problemas internos de seguridad nacional de Estados Unidos.

La búsqueda por detener la migración ilegal ha tomado variados caminos. En 1986 se aceptó la Ley Simpson-Rodino, que implicó sanciones a los empleadores que contrataran trabajadores indocumentados con la intención de contener el flujo de trabajadores ilegales hacia los Estados Unidos. En 1994 el gobernador del estado de California Pete Wilson impulsó la famosa iniciativa 187, la cual pretendía prohibir a los emigrantes indocumentados recibir atención médica, educación y beneficios para los jubilados. Actualmente el gobierno norteamericano, encabezado por George Bush,

militariza la frontera y pretende construir un muro que divida a las dos naciones, con la finalidad de detener la migración ilegal.¹²

En suma, la política antiemigrante ejercida por Estados Unidos se ha mantenido por largo tiempo, pero también se ha incrementado, incluyendo no sólo a las autoridades, sino que han surgido grupos de *caza-migrantes* en varios puntos fronterizos los cuales hacen más difícil la situación. El endurecimiento de la política migratoria y la dificultad de cruzar la frontera, llegó a su extremo después de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001. Muchos mexicanos que iban y venían cada año dejaron de hacerlo ante el temor que representa no poder volver a sus trabajos.

Actualmente se celebran reuniones y se toman acuerdos para humanizar el trato a los migrantes. Las “buenas intenciones” de organizaciones humanitarias y hasta del Senado de la República en favor de los migrantes, han pasado por alto las causas que han obligado a muchos conciudadanos a abandonar el país: pobreza, desempleo, ignorancia, injusticia social, insalubridad, inequitativo reparto de la riqueza y corrupción.

Lo anterior muestra la necesidad nacional de que el Estado y las instituciones trabajen en impulsar el desarrollo de infraestructura para que los mexicanos puedan permanecer en el país y no trabajar sólo en lo urgente de lo urgente. No basta con paliativos como paquetes de primeros auxilios dotados de antivenenos, vendas y medicamentos para el tratamiento de la deshidratación, diarrea y otros males que aquejan a los migrantes indocumentados que cruzan la frontera por caminos cada vez más letales.

A pesar de ese esfuerzo, en los últimos años ha aumentado el número de muertes entre los migrantes. Según Arturo Cano y Tania Molina: “En estos 10 años, 3 mil personas han muerto en su intento de entrar sin documentos a Estados Unidos (...) El año pasado murieron 436 inmigrantes mexicanos en la frontera, más que en 1999 (358), más que en 1998 (329), más que en 1997 (149) y más que en 1996 (87)”.¹³ Información de “Claudia Smith, integrante de California Rural Legal Assistance, indica que tan sólo en 2005 fallecieron al menos 500 indocumentados -125 más que en 2004- como resultado de las

¹² En el sexenio anterior la administración del expresidente Vicente Fox manifestó que había un acuerdo migratorio, entre los dos gobiernos, en el cual habían anunciado que se legalizarían a trabajadores indocumentados que cumplieran ciertos requisitos. Sin embargo el gobierno norteamericano lo desmintió señalando que ese no fue ningún acuerdo, y se terminó el sexenio sin avances en la materia.

¹³ Cano, Arturo y Molina, Tania, *Diez años de muerte en la frontera ¿Cuántos más?*, Periódico la Jornada, suplemento especial *Masiosare* 354, domingo 3 de octubre de 2004.

‘políticas antinmigrantes’ (...) en 2005 se alcanzó una cifra récord en el número de migrantes muertos en su intento por cruzar la frontera norte”.¹⁴

De acuerdo con lo anterior, los cursos de Historia de México, necesitan considerar el fenómeno migratorio de los mexicanos hacia los Estados Unidos por:

1. Su desarrollo y permanencia histórica;
2. porque es una parte importante de la historia nacional, sin la cual no se comprende la vida colectiva de todos los mexicanos;
3. el considerable aumento de migrantes y los cientos de fallecimientos de migrantes al intentar cruzar la frontera norte del país;
4. el flujo económico a través de las remesas de los compatriotas a este país;
5. la trascendencia de la relación bilateral México–Estados Unidos, imposible de romper por compartir una frontera común de miles de kilómetros;
6. porque México y Estados Unidos comparten una historia común, unida por los migrantes que por más de cien años van y vienen; otros se han quedado, pero no han dejado de ser mexicanos. Sus descendientes, aunque tienen la nacionalidad norteamericana, o se identifican con lo mexicano o/y los identifican como mexicanos. Y eso tiene raíces tan profundas que ellos no pueden cambiar;
7. la importancia de los movimientos sociales a favor o en contra de los migrantes.
8. Por otro lado para conseguir los objetivos de formación de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades a través del análisis histórico del problema, para desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico en los alumnos, que les prepare para la elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en los que los estudiantes están inmersos, para la comprensión de la realidad en la que viven.

¹⁴ Los datos con respecto al número de muertes varía dependiendo de la organización que las de a conocer, las estadísticas oficiales según la Secretaría de Relaciones Exteriores reconocen 441 víctimas en 2005, incluidos 127 cuerpos de migrantes no identificados, presuntamente de origen mexicano, discrepancia que se atribuye a un cambio en el manejo de los datos oficiales, los cuales han dejado de contabilizar decenas de cadáveres arrastrados por la corriente del río Bravo a territorio mexicano. Información obtenida en Poy Solano Laura, “Tan sólo en 2005 fallecieron 500 indocumentados: ONG”, Periódico *La Jornada*, México, sábado 14 de enero de 2006.

2.2 La migración en el cine

El tema de la migración también se ha llevado al cine. En 1917 Charlie Chaplin filmó *El emigrante* (*The immigrant*), Charlot migra a Nueva York en un barco procedente del viejo continente. En cuanto a la migración interna en Estados Unidos la película *Las uvas de la ira* (*The grapes of wrath*), 1940, el director John Ford, basando en la novela de John Steinbeck, narra la historia de una familia de granjeros, que intenta sobrevivir en la América de la Gran Depresión, en una vieja camioneta recorre de Oklahoma a California buscando trabajo, con gran desilusión porque por todos encuentran muchas personas en su misma situación y el empleo y la comida escasean.

En cuanto a la migración latinoamericana hacia los Estados Unidos se encuentra el excelente filme *El Norte*¹⁵ (1983), de Gregorio Nava; en él los migrantes ilegales encuentran identificación y otros espectadores se solidarizan con sus causas. La película presenta a los protagonistas Enrique y Rosa, dos hermanos de una familia de campesinos, quienes sufren injusticias y percances en su éxodo desde Guatemala a California. Nava realizó una película realista donde los protagonistas representan a miles de migrantes de México, de Centro América o cualquier parte del mundo; Nava recrea una epopeya universal.

En cuanto a la migración mexicana, ha sido tratada por varios cineastas, mexicanos y extranjeros. La cinta pionera que incorporó experiencias de mexicanos en Estado Unidos fue la película muda *El hombre sin patria* (1922),

escrita, producida, dirigida y protagonizada por Miguel Contreras Torres... relata las desventuras de un joven mexicano de la clase alta, Rodolfo, quien llevaba una vida frívola en México. Después de numerosos conflictos con su padre, éste lo corre de la casa y lo deshereda. Decide entonces emigrar a Estados Unidos. Como inicialmente contaba con dinero, la primera parte de su estancia es una continuación de sus anteriores aventuras. Sin embargo, pronto comienza a experimentar la realidad que afrontan los mexicanos en Estados Unidos: empleos mal remunerados y discriminación...¹⁶

¹⁵ *El Norte* fue catalogada como un *American Classic* por la Librería del Congreso de Estados Unidos.

¹⁶ Galeana, Patricia (compiladora), *Nuestra frontera norte*, Archivo General de la Nación, México, 1999, p.p. 199-200.

La cinta tiene como mensaje central que los mexicanos que cruzan la frontera se quedan sin patria, se enfrentan a una serie de complicaciones por las que era mejor no haber cruzado la frontera, y no tienen otra opción que regresar a México.

La película *Espaldas Mojadas* (1953) de Alejandro Galindo narra la historia de un solitario mexicano que tiene que estar huyendo de la justicia porque peleó por una mujer con el hijo de un cacique; cuando pretende rehacer su vida al *otro lado* comienza a trabajar en la construcción de una vía ferroviaria, en donde encuentra pésimas condiciones de vida y las injusticias a las que son sometidos los trabajadores por patrones explotadores que les ofrecen sueldos de hambre. El protagonista vive con miedo a ser deportado, la explotación y la discriminación son constantes. *Espaldas mojadas* relata la dura vida de los connacionales en los Estados Unidos a quienes la vida cotidiana les arrancó el “sueño americano”.

En varias películas que tratan el tema de la migración abunda el melodrama, los personajes solemnes y cargados de culpa. Sin embargo, hubo otras propuestas con personajes chicanos y mexicanos ubicados en el medio fronterizo. Muchas de estas fueron comedias, como las divertidas cintas de Germán Valdés *Tin Tan*.

En cuanto a las películas más actuales, una de las más famosas a partir del 1 de mayo del 2006¹⁷ es *Un día sin mexicanos* (2005), del director Sergio Arau; aunque la película adolece de credibilidad, por la desaparición súbita de millones de mexicanos del estado de California en Estados Unidos. Su gran mérito fue hacer sentirle al migrante, legal o ilegal, que es imprescindible y hacerlo soñar que algún día va a ser reconocido por su esfuerzo.

Para incorporar al curso de Historia de México pudieran recomendarse varias películas, aunque, como se ha mencionado, los filmes *Salt of the Earth* y *Bread and Roses* son los que servirán de inducción al tema de la migración mexicana hacia los Estados Unidos. Las dos películas tratan en términos muy generales la misma temática, pero con una

¹⁷ El 1º de mayo del 2006 los migrantes mexicanos en Estados Unidos organizaron un boicot contra la economía norteamericana (que implicó, no salir a trabajar, no comprar), con el objetivo de que se les reconociera su derecho al trabajo, a la educación de sus hijos, los servicios médicos y que no se consideren criminales a los inmigrantes o a los que les ayuden, además de protestar contra el muro que se pretende construir entre Estados Unidos y México. Su protesta traspasó las fronteras norteamericanas y solicitaron a sus compatriotas en México no comprar bienes y servicios de empresas norteamericanas el mismo día.

diferencia de ciento cincuenta años determinadas por contexto socio-histórico diferentes, además es otro espacio (la populosa ciudad de Los Ángeles California y Silver City Nuevo México, un espacio desolado, apenas habitado por mineros). Las películas captan con precisión la migración, la cultura que va del español al inglés, la discriminación hacia lo mexicano, las actividades y características de los mexicanos en Estados Unidos.

Cumpliendo con un objetivo que tiene este trabajo, que es facilitar a los profesores la utilización de películas en la enseñanza de la historia, a continuación se apuntan particularidades de las películas para después proponer su implementación en la enseñanza, de acuerdo a dos propuestas. Primero, el ver las dos películas en un sólo ciclo como inducción al tema de la migración. En segundo lugar, ver las películas de manera independiente, aquí se recomendaría ver *Salt of the Earth* para la tercera unidad, que abarca de 1940 a 1970, y la película *Bread and Roses*, para verse en la cuarta unidad correspondiente a la época actual. A continuación presentamos la película *Salt of the Earth* y después *Bread and Roses*.

2.3 Salt of the earth

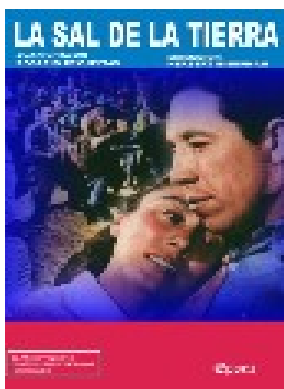
Es una película clásica del cine social y político. Fue galardonada internacionalmente, recibió los premios fílmicos *Karlovy Vary* y *Grand Prix de Academie du Cinema du Paris* (El Gran Premio de la Academia Cinematográfica de París). Sin embargo, en Estados Unidos fue sabotada y tuvo una exhibición muy restringida, enlatándose por diez años, después tuvo un relanzamiento limitado, haciendo de ella un tipo de cine no comercial, casi desconocido y catalogado de subversivo.

Salt of the Earth es una película histórica que narra el desarrollo de una huelga minera en Silver City, en el estado de Nuevo México, Estados Unidos. En junio de 1951 una huelga paralizó el trabajo en una mina de zinc de la compañía *Empire*, la empresa rechazó toda negociación con los mineros y la huelga se prolongó indefinidamente. Los mineros se organizaron para impedir todo acceso de mano de obra de esquiroleros y, para buscar la negociación con la compañía, permanecían fuera de las instalaciones; la empresa llegó a obtener una orden judicial para prohibir a los mineros permanecer frente a la mina, pero las mujeres advirtieron que la orden no refería nada sobre las

esposas de los mineros. La propuesta fue entonces integrar a las mujeres y, aunque la medida encontró cierta resistencia machista por parte de los huelguistas, finalmente fue aceptada. La huelga se prolongó hasta enero de 1952, cuando la compañía cedió y aceptó reiniciar las negociaciones.

El rodaje comenzó el 20 de enero de 1953. En un principio el equipo no tuvo inconvenientes para obtener la colaboración de los habitantes del lugar. Las tierras donde se reconstruyó la entrada a la mina fueron facilitadas por un particular, así como el local de un club nocturno que hizo las veces de estudio para rodar los interiores. Un sacerdote del lugar sirvió de nexo con otros comercios de la zona que proveyeron automóviles, combustible y alimentos a precios reducidos. De manera extraoficial un comisario proporcionó, algunas armas que sirvieron de modelo para que los utileros fabricaran las reproducciones necesarias en el filme. Sin embargo, los problemas aparecieron pronto:

Las hostilidades comenzaron con un artículo que la revista Hollywood Reporter publicó el 9 de febrero: "Los Rojos de Hollywood están filmando una película de propaganda sobre tema racial en Silver City, Nuevo México. Walter Pidgeon, presidente del Sindicato de Actores, recibió el dato en una carta de una maestra que trabaja en esa localidad e inmediatamente alertó al FBI, al Comité de Investigación de Actividades Anti-Norteamericanas y a la CIA". Aunque no habían visto nada del material rodado ni tampoco leído el guión, otros medios apoyaron esa denuncia. El directo resultado de ésta y otras diatribas fue que el espíritu cooperativo inicial de la zona fue gradualmente reemplazado por un clima de hostilidad y violencia.¹⁸



2.3.1 Ficha técnica

Salt of the Earth/La Sal de la Tierra

Director: Herbert Biberman

Guión: Michael Biberman, Michael Wilson.

Año: 1953 Estados Unidos.

Duración: 94 min. Blanco y Negro.

Producción: Paul Jarrico, Sonia Dahl Biberman, Adolfo Barela, para Independent Productions/International Union of Mine, Mill & Smelter Workers.

Dirección Artística: Adolfo Barela, Sonja Dahl Biberman.

Fotografía: Stanley Meredith, Leonard Stark.

¹⁸ En <http://www.pagina12.com.ar/diario/videos/>

Música: Sol Kaplan.

Idioma: principalmente Inglés y español en algunos momentos.

Reparto: Rosaura Revueltas (Esperanza Quintero), Juan Chacón (Ramón Quintero), Will Geer (Sheriff), David Wolfe (Barton), Mervin Williams (Hartwell), David Sarvis (Alexander), Henrietta Williams (Teresa Vidal), Ernesto Velazquez (Charley Vidal), Ángela Sánchez (Consuelo Ruiz), Joe T. Morales (Sal Ruiz), Clorinda Alderette (Luz Morales), Charles Coleman (Antonio Morales), Virginia Jencks (Ruth Barnes), Clinton Jencks (Frank Barnes), Victor Torres (Sebastian Prieto), E.A. Rockwell (Kimbrough), Floyd Bostick (Jenkins), E.S. Conerly (Kalinsky), Mary Lou Castillo (Estella Quintero), Frank Talevera (Luis Quintero), Adolfo Barela (Minero), Alberto Muñoz (Minero).

2.3.2 Espacio de la enunciación

Antes de filmar la película el director Herbert Biberman fue citado a declarar ante el Comité¹⁹ de Actividades Antiamericanas. Biberman tuvo el atrevimiento de no presentarse, por lo cual fue condenado a pasar siete meses en la cárcel; a partir de ese momento pasó a convertirse en uno de los *Diez de Hollywood*, aquéllos incluidos en las listas negras elaboradas por el senador estadounidense McCarthy. Saliendo de la cárcel filmó *Salt of the Earth* en la clandestinidad, con un grupo de personas incluidas en las famosas listas negras del macartismo.

El sindicato minero *International Union of Mine, Mill and Smelter Workers* dio su apoyo a la película, tanto financiero como personal, pues la mayor parte de sus actores no eran profesionales,²⁰ sino sindicalistas, mineros locales, sus esposas y vecinos de la zona. Entre esos no profesionales destaca Juan Chacón, que presidía el sindicato de mineros desde 1950 y había sido uno de los principales responsables de la huelga contra la compañía. Otro personaje real de importancia es Clinton Jencks, un activista anglo que aboga por la unión entre anglos y latinos contra los deseos de la empresa. Tras el rodaje, varios actores, entre ellos Jencks, debieron abandonar su trabajo en la mina en

¹⁹ Comité de la Cámara de Representantes de Estados Unidos que llevó a cabo investigaciones sobre las supuestas influencias subversivas, en la vida estadounidense durante las décadas de 1940 y 1950; el Comité fue más conocido por sus investigaciones anticomunistas posteriores, comúnmente conocidas como la caza de brujas. En 1947, inició una investigación sobre la supuesta influencia comunista en la industria cinematográfica, que concluyó con la detención de un grupo de actores y escritores conocidos como los Diez de Hollywood.

²⁰ Tomando como modelo el neorrealismo italiano, Biberman mezcló actores profesionales con otros que no lo eran para narrar la historia.

1956 hostigados por la *cacería de brujas*; peor le fue a la protagonista, la actriz mexicana Rosaura Revueltas, quien fue desterrada bajo la acusación de realizar “actividades comunistas”. En suma, la película, su director y actores fueron perseguidos.

2.3.3 Análisis de la película

El contexto de la película es el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando los Estados Unidos emergen con su *american way of life*. Los años cincuenta pareciera ser el clímax de su triunfo, sin embargo, la película muestra todo lo contrario: viviendas insalubres, desempleo, bajos salarios, hambre, falta de escuelas, discriminación. La película es una crítica al insulso *american way of life*.

La película es narrada por Esperanza Quintero, quien habla en primera persona del singular. Inicia diciendo:

¿Cómo empezar una historia que no tiene principio? Mi bisabuelo criaba ganado en estos arroyos antes de que llegaran los anglos. Nuestras raíces son profundas aquí, más profundas que los pinos o que las minas. Este es mi pueblo, cuando yo era pequeña se llamaba San Marcos, y los anglos la nombraron Zinc Town, Nuevo México, Estados Unidos.

... Mi nombre es Esperanza Quintero. Soy esposa de un minero, 18 años ha trabajado en la mina, media vida en la oscuridad, con la dinamita. La tierra donde se encuentra la mina, perteneció al abuelo de mi marido, ahora pertenece a la compañía.

Este inicio es fundamental para que el alumno identifique el lugar y el tiempo histórico. El principio de su historia lo encuentra aproximadamente cien años antes de que llegaran los anglos, cuando su bisabuelo criaba ganado entre los arroyos, cuando el abuelo de su marido era dueño de una gran porción de tierra, en donde seguramente se sembraba. La narradora encuentra que su historia presente tiene su inicio en el pasado, se da cuenta de su historicidad, sus dificultades presentes surgen a partir de que los anglos llegaron y todo cambió, su bisabuelo dejó de criar ganado, al abuelo de su esposo le quitaron su tierra.

La narradora se refiere al tiempo en que esas tierras dejaron de pertenecer a México y pasaron a territorio estadounidense. Cuando México perdió más de la mitad de territorio, con la firma del Tratado de Guadalupe-Hidalgo, se acordó que los mexicanos que quedaban del lado de Estados Unidos se les debería respetar sus propiedades, sin

embargo, es bien sabido que el Artículo²¹ correspondiente al respeto de las propiedades no entró en vigor, y por tanto no fue respetada en términos generales ni por el gobierno de Estados Unidos ni por la población de origen anglosajón.

También en su discurso Esperanza refleja que tiene identidad de pertenecer a aquel lugar. “Nuestras raíces son profundas, más profundas que los pinos o que las minas” y con esto aparecen imágenes como la iglesia católica y el panteón, símbolos de arraigo. Con lo cual podemos apuntar que la familia de Esperanza Quintero no es migrante, ellos pertenecen a aquel lugar. Sus ancestros están siglos atrás desde antes de que llegaran los anglos, sin embargo, durante todo el filme, se les hace sentir como extranjeros; por ejemplo, los trabajadores leyendo el periódico se encuentran con una nota que dice “Deberían mandar a los mexicanos de vuelta a su país”, y ellos contestan “¿Cómo puedo volver al lugar de dónde salí? La barraca donde nací es de la compañía...” Y también añaden: “¿Por qué nadie manda a los patrones a su pueblo? Así no habría patrones en todo Nuevo México”.

A los trabajadores México-americanos se les da el mismo trato que a los migrantes mexicanos que también aparecen en la película, la discriminación unifica a ambos grupos como población hispana y se les diferencia de la población anglosajona trabajadora, diferencias realizadas entre los propios trabajadores de las minas.

Este inicio de la película es fundamental también porque en él se plantea que su vida (su historia) está entrelazada con la de su comunidad, y es parte de la historia de México y de Estados Unidos. Desde el inicio y durante toda la película el guión combina la historia privada de una pareja y los hechos colectivos que la afectan.

²¹ El Tratado de Guadalupe Hidalgo en su Artículo VIII quedó firmado en los siguientes términos: “Los mexicanos establecidos hoy en territorios pertenecientes antes a México y que quedan para lo futuro dentro de los límites señalados por el presente Tratado a los Estados Unidos, podrán permanecer en donde ahora habitan; o trasladarse en cualquier tiempo a la República Mexicana, conservando en los indicados territorios los bienes que poseen, o enajenándolos y pasando su valor a donde les convenga, sin que por esto pueda exigírseles ningún género de contribución, gravamen o impuesto.

Los que prefieran permanecer en los indicados territorios podrán conservar el título y derechos de ciudadanos de los Estados Unidos. Mas la elección entre una y otra ciudadanía, deberán hacerla dentro de un año contado desde la fecha del canje de las ratificaciones de este Tratado. Y los que permanecieren en los indicados territorios después de transcurrido el año, sin haber declarado su intención de retener el carácter de mexicanos, se considerará que han elegido ser ciudadanos de los Estados Unidos.

Las propiedades de todo género existentes en los expresados territorios, y que pertenecen ahora a mexicanos no establecidos en ellas, serán respetadas inviolablemente. Sus actuales dueños, los herederos de éstos, y los mexicanos que en lo venidero puedan adquirir por contrato las indicadas propiedades, disfrutarán respecto de ellas tan amplia garantía, como si perteneciesen a ciudadanos de los Estados Unidos.”

Información en documentos históricos: http://es.wikisource.org/wiki/Tratado_de_Guadalupe_Hidalgo

Siguiendo el monólogo iniciado por Esperanza, señala que “... estaba embarazada, tenía siete meses, de mi tercer hijo. Recuerdo que ese día formulé un deseo...”, el deseo de Esperanza fue que su hijo no naciera por la situación familiar, su familia habitaba en una casa propiedad de la compañía y carecía de condiciones mínimas para vivir; sufría como una maldición el pago de la cuota mensual de su único objeto suntuario, un aparato de radio. Su marido, Ramón Quintero, milita en la organización sindical de la mina, se siente frustrado por las condiciones de trabajo cada vez más opresivas. Los trabajadores de origen mexicano no contaban con las condiciones mínimas de seguridad, tenían accidentes y la empresa no se hacía responsable, si protestaban, les amenazaban con ser sustituidos.

Los mineros comienzan una larga huelga reivindicando una serie de mejoras laborales: seguridad en la mina y la igualdad de condiciones con los trabajadores anglos. Las mujeres pretendieron incluir otras reivindicaciones acerca de su trabajo doméstico, aunque inicialmente ignoradas por los hombres, más tarde su cooperación activa resulta imprescindible para la continuación de la huelga.

A través de la historia de una familia, la película relata los cambios que se producen en las relaciones de fuerza no sólo entre los empresarios y los asalariados, sino también entre las mujeres y los hombres. Así durante la huelga los personajes de Esperanza y Ramón sufren un cambio dramático: una orden judicial contra los mineros obligó a sus mujeres a tomar su lugar en la línea de protesta. Mientras tanto, los hombres se van a casa a hacerse cargo de las tareas domésticas, con lo cual se da el lento pero progresivo cambio de mentalidad por parte de los hombres, experimentan una revalorización del trabajo doméstico. Los personajes femeninos también cambian, pasan de ser inferiores a sus maridos, a ser sus aliadas e iguales. Esto es, la conciencia de clase evoluciona al tiempo que nace una evidente conciencia feminista.

2.3.4 *Salt of the Earth* en la enseñanza de la Historia

A continuación anotaremos las ventajas que tiene ésta película para la enseñanza de la Historia. Desde el punto de vista cinematográfico la película es realizada con pocos recursos económicos, pero con una elevada dosis de sensibilidad. Es preciso tener en cuenta que no se trata de una obra con una finalidad comercial, sino una producción de una cierta militancia que ofrece una imagen positiva de la lucha obrera en la que la

solidaridad es fundamental ante las dificultades; es una obra optimista desde una óptica de izquierda, en contraste con las perspectivas actuales.

La película puede tener diferentes lecturas, enfatizar en algunos temas, entre ellos destacan:

1. La situación de los mexicanos en Estados Unidos.
 - ✓ En el inicio de la película, la narradora expone su situación indefensa en la que quedaron los mexicanos cuando México perdió el territorio que pasó a manos de los Estados Unidos, la apropiación de sus tierras y como ellos quedaron en una situación vulnerable, de dueños pasaron a ser empleados de segunda en las minas.
 - ✓ La discriminación a los trabajadores migrantes. A lo largo de la película hay continuos diálogos que hacen referencia a esto: “¿Y yo tengo que arriesgar mi vida porque soy mexicano?”, “en otras minas ya negociaron mejoras, pero aquí, la mayoría somos mexicanos”.
 - ✓ Las frecuentes actitudes racistas despectivas. En la película llaman *Pancho* a los hombres, sea cual sea su nombre, esto significa que el *otro* es uno solo, y es un subordinado. También se dice: “No le hables así a un blanco”, y golpeando a Ramón Quintero, el policía le grita: “... dicen que el chile les da mucha energía”.
 - ✓ Uno de los elementos esenciales de la película se observa en la situación de los trabajadores de origen mexicano comparada con la de los anglosajones, quienes tienen mejores prestaciones en cuanto a vivienda y trabajo. Los trabajadores de origen mexicano buscaban la igualdad como trabajadores del mismo nivel.
2. La situación de los obreros
 - ✓ Los trabajadores mineros a mediados del siglo XX en Estados Unidos.
 - ✓ La huelga como instrumento de lucha. En la película aparecen repetidamente las asambleas en las que se discuten las estrategias a seguir.
 - ✓ La competencia con los desempleados, el ejército de reserva que busca ser incorporado a un empleo.
 - ✓ La competencia entre los mismos obreros: los esquirols.

- ✓ Las dificultades materiales que pueden llegar a ser de supervivencia, y que llegadas a este límite supondrían el fracaso de la huelga. En la película esas dificultades se subsanan por el apoyo solidario de obreros de fuera, que envían ayuda; la conciencia de que una huelga fracasada supondría un retroceso en las condiciones sociolaborales.
- ✓ La capacidad sindical para organizar la resistencia. En la película se observa cómo llegan destacados dirigentes del sindicato para organizar la estrategia, y cómo se canalizan también las ayudas que vienen de fuera.

3. Los Estados Unidos: expansión territorial y gran capitalismo.

- ✓ La película crítica a la sociedad norteamericana, dando una imagen contraria al “sueño americano”.
- ✓ Aunque el McCarthysmo no es tratado en la película, forma parte del contexto de la misma. Por el boicot que tuvo, la persecución al director, a la protagonista y a algunos otros que participaron en ella, debido al tema y al tratamiento que se hace de él, por la postura en favor de la huelga y por estar en contra de los intereses de las grandes compañías.
- ✓ El gran capitalismo, la concentración de la propiedad, el poder de las grandes compañías, la variedad de negocios que se aprecia en ellas, la importancia del control de los recursos (minas), el control de las grandes compañías sobre los trabajadores, su poder.
- ✓ La fuerza pública, al servicio de los empresarios.
- ✓ La expansión de los Estados Unidos hacia el sur, la incorporación de Nuevo México y otros estados mexicanos a los Estados Unidos, viéndola desde ese punto de vista se sugiere relacionar la película con la unidad IV de Historia de México I, el tema correspondiente a México ante los intereses extranjeros. En el curso de historia mundial se puede ver con el tema de la expansión colonial, la formación de Estados Unidos y su rápida expansión hacia el oeste y sur.

4. La transformación del papel de las mujeres en la sociedad contemporánea

- ✓ La concienciación y organización de las mujeres.

- ✓ Lo doméstico y lo cotidiano son sistemáticamente ignorados y considerados como carentes de valor en la situación inicial de la película.
- ✓ La película permite también observar la discriminación de los obreros hacia sus esposas, a pesar de sus declaraciones de principios sobre la igualdad.
- ✓ La evidencia de la contradicción entre las reivindicaciones igualitarias de los obreros y la discriminación y situación de dominio que ellos mismos ejercen respecto a sus esposas.
- ✓ Inicialmente las mujeres tienen asumido su papel (paralizadas y sin expectativas propias). La toma de conciencia progresiva, inicialmente femenina, ha de ser finalmente femenina y masculina.
- ✓ La lentitud de la toma de conciencia, por lo que entraña la modificación de usos y costumbres cotidianos, y la transformación de esquemas mentales.
- ✓ La toma de conciencia femenina afecta forzosamente a los hombres por cuanto trastoca a las estructuras familiares y sociales, y, por tanto, se traducen en cambio social. En la película se narra ese inicio de transformación. Pero no aparece la incorporación de las mujeres al mundo laboral, ni la reivindicación de ese derecho, etc. La película es muy interesante en este sentido porque permite comprender las dificultades iniciales de esa toma de conciencia. Resulta atractivo analizar situaciones concretas que pueden elevarse a genéricas. Por ejemplo: la división en la asamblea entre hombres y mujeres respecto a la participación de éstas en la lucha activa.

5. Los cambios de la pareja protagonista

- ✓ Esperanza inicialmente parece como el prototipo de la mujer temerosa del marido, frágil y fuerte a un tiempo, asumido el rol diferente “inferior”, va afianzándose y transformándose en una mujer segura, que se atreve a desafiar para hablar en público y a ver a su propio marido como su igual.
- ✓ Ramón cambia de su posición inicial del machismo más tradicional a la consideración de su esposa como compañera, con la conciencia, además, de que ese proceso de transformación no ha hecho sino iniciarse. Esto se evidencia en el final de la película que termina con un discurso de Ramón en el que reconoce a las mujeres como compañeras, y dice “sólo juntos podremos vencer”.

La película sirve para ilustrar, enriquecer, documentar, contextualizar una serie de temas y fenómenos, con el valor añadido de ser un ejemplo no convencional de muchos de ellos. Se han puntualizado cinco enfoques que se pueden dar a la película, en este trabajo, como antes se ha señalado, se sugiere enfocar la migración.

Observaciones

La película está en blanco y negro, pero esto no presenta ninguna dificultad para su seguimiento por estudiantes no acostumbrados a este tipo de versiones: los diálogos son muy sencillos. Por otra parte, se intercalan palabras y expresiones en español: la mezcla idiomática no podría percibirse en una versión doblada.

Es interesante comentar el contexto de la propia película, es decir, las dificultades de rodaje y persecución de que fue objeto, lo cual permite indirectamente abordar el tema del clima generado por el inicio de *la Guerra Fría* y *la caza de brujas* del comienzo de los años cincuenta.

Sugerencias

Es recomendable en cualquier actividad encaminada al tratamiento del tema transversal sobre la educación para la igualdad.

Sobre la elaboración de actividades. Se recomienda realizar un debate posterior acerca de los múltiples temas que sugiere su contenido.

La película fue realizada con escasos medios; ilustra, enriquece, documenta, contextualiza una serie de temas y fenómenos. En este sentido tiene además el valor añadido de ser un ejemplo no convencional de muchos temas.

Cuando se habla de los movimientos pro igualdad entre los sexos se suele imaginar los movimientos feministas intelectuales del siglo XX, mientras que la película ofrece el lado menos llamativo pero más cotidiano del asunto.

2.4 Bread and Roses

Bread and Roses es una campaña a favor de los migrantes, fue filmada en Los Ángeles California (la urbe estadounidense donde hay más población de origen mexicano en los

Estados Unidos). La película es una enérgica denuncia en contra de las injusticias de que son víctimas los trabajadores de limpieza, tomando como base argumental una huelga de empleados de limpia ocurrida en la primavera del año 2000 en la misma ciudad.

Bread and Roses fue proyectada como parte de la XXXVIII Muestra Internacional de Cine. El filme obtuvo el Premio Fénix al mejor Director en el Festival Internacional de Cine de Santa Bárbara, California (2001), y participó en el Festival Internacional de Cannes (2000).

2.4.1 Ficha técnica

Bread and Roses, Lejos de casa o Pan y rosas

Dirección: Ken Loach.



Guión: Paul Laverty.

Duración: 110 minutos.

Año: 2000.

Lenguaje: ingles/español

Producción: Francia, Alemania, Reino Unido.

Fotografía en color: Barry Ackroyd.

Música: George Fenton.

Reparto: Pilar Padilla, Maya; Adrien Brody, Sam; Elpidia Carrillo, Rosa; Jack McGee, Bert; Mónica Rivas, Simona; Frankie Davila, Luis; Lillian Hurst, Anna; Mayron Payes, Ben; Maria Orellana, Berta; Melody Garrett, Cynthia.

2.4.2 Espacio de la enunciación

Ken Loach nació en el 17 de junio de 1936 en Inglaterra. De origen proletario, su primera infancia coincide con la Segunda Guerra Mundial, vivió la angustia por las condiciones de la guerra (hambre, frío, muerte, etc.). Después del enfrentamiento viene

la reconstrucción y el "Estado de Bienestar", por lo cual Ken accederá a estudiar una carrera universitaria, iniciará sus estudios de Derecho en el St. Peters Hall de Oxford. Sin embargo se interesó por el teatro universitario, su destacada participación hace que lo nombren presidente del Oxford University Dramatic Society y será también secretario del Experimental *Theatre Club*. Fue actor profesional y después se convirtió en director teatral.

Loach forma parte de una generación en la que los hijos de los trabajadores comienzan a acceder a la Universidad; en los años sesenta comenzó a interesarse en la política. Como tantos otros jóvenes de la época; Loach se volvió hacia "la izquierda en busca de respuestas", y empezó una nueva actividad: "Leí todos los libros que te puedas imaginar, de gente como Christopher Hill y Eric Hobsbawm, y empecé a entender la historia de otro modo, con el fin de ver cómo se producían y desarrollaban los fenómenos políticos... Nos dábamos cuenta de que los socialdemócratas y los políticos laboristas no hacían más que actuar a favor de la clase dirigente y proteger los intereses del capital. Una vez que uno hace este tipo de análisis, todo encaja en su sitio y lo más curioso es que, desde ese momento, ya nunca deja de encajar".²²

El compromiso social con la clase trabajadora siempre ha estado presente en la filmografía de Loach, y en *Bread and Roses* esta vocación de denuncia está más que presente, con un impecable discurso cinematográfico con especial interés en el carácter humano de sus personajes, sin idealizaciones, apegado siempre a la descarnada realidad. Sus personajes carecen de carácter heroico, son seres que se enfrentan diariamente a la anónima opresión de los gastos y del trabajo. La vida es filmada sin estilización, el mundo descrito en sus películas no es atractivo para la industria cinematográfica, sin embargo ha tenido aceptación comercial.

Paul Laverty es el guionista de varias de las películas de Ken Loach: *La canción de Carla* (1996), *Mi nombre es Joe* (1998), *Bread and Roses* (2000), *11/09/01* (2002) y *Sweet Sixteen* (2002), con premio al mejor guión en el Festival de Cannes, *El viento que agita la cebada* (2006) que obtuvo la Palma de Oro en el Festival de Cannes.

²² Gutiérrez-Álvarez, Pepe, *Cinco notas sobre Ken Loach, El cineasta de la clase obrera*, Fundación Andreu Nin. En <http://www.fundanin.org/gutierrez30.htm>

A principios de los años ochenta antes de ser guionista Laverty trabajaba como abogado, se interesó por lo que pasaba en Nicaragua y se fue a trabajar como voluntario y vio cosas como gente en el campo torturada con hijos mutilados o secuestrados; después de ver tales cosas quiso escribir sobre ello. Ken Loach fue el único director que consideró seriamente su interés, así que escribió los diversos guiones para las películas dirigidas por Loach, aunque ha escrito para otros directores, con Loach es con el que ha trabajado continuamente.

A Laverty se le ha señalado por escribir sólo cine social y político; al respecto él apunta que en general todas las películas son políticas, por ejemplo: Casi todas las películas tratan de un súper héroe que conquista el mundo, él solo por su valentía, estos suelen ser hombres blancos y norteamericanos. “Su heroicidad individual hace que el sentido colectivo casi no exista. Y nadie llama a esas películas políticas sino películas de acción, pero para mí son tremendamente políticas”.²³

2.4.3 Análisis de la película

Maya es la protagonista de la cinta, se trata de una joven mexicana que cruza la frontera como ilegal para reunirse con su hermana mayor, Rosa, que la espera *del otro lado*, y quien no puede pagar el alto costo que le exigen los *polleros* para *cruzarla*. Indefensa, Maya es secuestrada; Rosa desesperada llora por su impotencia. La astucia de Maya le impulsa a escaparse y buscar a su familia.

Loach expone las situaciones cotidianas de quienes buscan sobrevivir *del otro lado*. Las hermanas se encuentran con una serie de corrupciones para que Maya consiga emplearse. Habiendo ingresado a trabajar en la limpieza de oficinas en un edificio, el capataz chicano le exige el salario del primer mes pagado en dos partes. Maya poco a poco se va enterando de una serie de injusticias que la hacen decidirse a pedir ayuda de Sam Shapiro, representante del sindicato, quien busca que los empleados luchen por conseguir lo que les corresponde. El planteamiento del joven activista Sam ante los trabajadores es contundente, en 1982 los trabajadores de limpieza ganaban 8.50 dólares por hora y tenían seguro social. Diecisiete años después, en 1999, ganan 5.57 y no tienen prestaciones.

²³ "Seguir tocando las heridas mal cicatrizadas", *Diario Digital Siglo XXI*, 1º de septiembre de 2006, <http://www.diariosigloxxi.com>

La estrategia de Sam para que triunfe el movimiento iniciado por los trabajadores de limpieza es el llamado a los medios de comunicación en el lugar de los hechos, así difunden la protesta, pues evalúan que son los medios (el cuarto poder) los que pueden aumentar sus posibilidades de triunfar, “sino se conoce la situación estarían derrotados casi automáticamente” dice Shapiro.

Loach hace un filme que parece un plano de diseño para llegar a una huelga, muestra la lucha de clases en el enfrentamiento de trabajadores contra patronos. El gran acierto de Loach es entrelazar la lucha política con la vida cotidiana de quienes se ven afectados por ella, más allá de interpretaciones puramente ideológicas. En ese sentido, la combinación cotidianeidad-lucha social está muy lograda.

Rosa quien le consiguió el trabajo a su hermana (el mismo donde ella labora y en el cual tiene varios años empleada), desconfía de que por la vía del sindicalismo se pueda lograr algo. Su experiencia es que cada quien resuelve sus problemas de manera individual. La situación de Rosa ejemplifica a un grupo de hombres y mujeres migrantes de muchos lugares, quienes al tratar de conseguir trabajo se enfrentan grandes problemas, lo que se convierte en una odisea, y por eso es difícil que lo pongan en riesgo. Por esto Rosa denuncia el movimiento.

Uno de los mayores aciertos de la película es la presentación de dos posiciones ante la lucha social, esto a través del enfrentamiento de las dos hermanas en una amarga discusión. La escena funciona a plenitud por varias razones. En primer lugar, Loach es muy coherente al filmarla casi totalmente en español. Es natural que las hermanas discutan en su lengua madre y no en una lengua extranjera recientemente adquirida. Dicen algunos diálogos en inglés para que impacten con su fuerza al “otro público” que puede ver su cinta. Pero el diálogo en español corre con una fuerza inusitada, con una naturalidad desgarradora, en donde la descripción verbal es contundente y no requiere de visualización. En algunos momentos, el diálogo se convierte en el monólogo de Rosa, que cuenta sus experiencias como prostituta en Tijuana, cómo cada noche sin descanso tenía que acostarse con blancos, negros, hombres de todo tipo, para enviar dinero a su familia en México; cómo tuvo que acostarse con el supervisor Pérez para conseguirle trabajo a Maya, etc. Las cicatrices emocionales de Rosa afloran con todo su dolor. Ante esto Maya comprende la posición de Rosa, la situación le sirve de impulso para continuar en el movimiento.

Bread and Roses funciona muy bien para relacionar el presente con el pasado, ésta película aborda un tema vivo y actual en nuestra sociedad, apoya las explicaciones en clase, la situación de los migrantes, resulta un elemento motivador para comprender el presente.

2.4.4 *Bread and Roses* en la enseñanza de la Historia

1.- la cinta recupera la cultura popular y le da su sitio en la vida cotidiana de la gente. No la idealiza, la deja fluir como algo natural que forma parte de la vida de la gente (sus preocupaciones, enfermedades, los bailes, etc.). Entreteje la cultura con la vida social de sobrevivencia día a día y la muestra como algo vivo.

2.- Las ideas, métodos y situaciones de corte político se encarnan en los problemas diarios de la gente. Los momentos de reflexión de los personajes son propuestos como algo que surge de la cotidianeidad, de la situación que sufre el *Otro*.

3.- Frente a los problemas laborales, busca una solución, la cual no se implanta desde arriba de acuerdo a manuales preestablecidos; la participación de los trabajadores es fundamental. El peso político que tiene la cinta mantiene la atención del espectador.

4.- La película es realista por los problemas que presenta, pero si bien no triunfa el movimiento, Maya no resulta beneficiada, por lo cual no tiene un *happy end*.

5.- Por la juventud de las protagonistas, los alumnos pueden sentir cierta empatía, pueden comprender las diversas perspectivas de los migrantes y experimentar emocionalmente la situación de dicha problemática presentada en la pantalla. A partir de la anterior, pueden acercarse con mayor interés a conocer la situación de los migrantes y su importancia en la economía nacional actual y en la historia económica, política y social del país, así como en la relación estrecha con los Estados Unidos.

La película se convierte en una estrategia de apoyo porque favorece la sensibilización del estudiante hacia las tareas de aprendizaje, en tanto que estas tareas tocan ámbitos como la motivación y la empatía.

Una parte importante de la cinta es mostrar que la historia la hace la gente común, por un lado, y por otro que la vida cotidiana es parte de la historia, y en este sentido hacer

ver que los jóvenes forman parte de ella, lo cual es uno de los objetivos de la enseñanza de la historia, comprenderse como seres históricos, adquirir conciencia histórica.

2.5 Propuestas didácticas

Las dos películas programadas en un sólo ciclo, permite hacer una comparación de sus diferencias y semejanzas. Esta propuesta parte de las rupturas y permanencias entre los migrantes mexicanos en los Estados Unidos que presentan ambos filmes, realizados en dos momentos históricos, 1950 y 2000, lo rural y lo citadino, respectivamente. Las películas presentan los cambios y las permanencias en el perfil de los migrantes.

Los objetivos centrales son:

- ✓ Reflexionar sobre la complejidad del fenómeno migratorio,
- ✓ Sensibilizar sobre las difíciles condiciones en que viven nuestros connacionales en Estados Unidos.
- ✓ Analizar la vulnerabilidad que revisten las remesas y su importancia en la economía mexicana actual (2007).

Como principio para ver las películas es necesario realizar la presentación del director, su filmografía, el contexto histórico de la misma, que en el caso de *Salt of the Earth* es particularmente especial.

Salt of the Earth es una obra clásica del cine, es en blanco y negro, como se dijo esto no representa ningún problema. Comparativamente *Bread and Roses* resulta mucho más atractiva por la brillantez del color, porque presenta a la ciudad actual en movimiento (contraria al poco movimiento que se observa en *Silver City*); además los protagonistas jóvenes hacen que la película sea más ágil y atractiva para los alumnos de bachillerato.

Durante la proyección es necesario realizar anotaciones, por lo cual se sugiere se proyecten a media luz (tratando que no se pierda la nitidez en la pantalla). Si se van a resolver cuestionarios, o cualquier otra actividad, necesitan leerlos antes en su totalidad, el fin es que los alumnos tengan claridad de lo que van a realizar antes, durante y después de ver la película. Es importante señalar que al tratar a la película como documento no sólo deben trabajar con el recuerdo, con lo que vieron en la pantalla, sino

que deben hacer anotaciones, preguntas, comentarios, como si fuera un texto escrito que estuviéramos subrayando y cuestionando, lo cual forma parte fundamental para realizar el trabajo.²⁴ Se sugiere qué observar en las dos películas, se enfatiza sobre algunos elementos que permitan la lectura histórica.



2.5.1 Fotografías

En este apartado se recomienda la lectura de algunas fotografías de la película para que los alumnos centren su atención en la problemática que se plantea:

De *Bread and Roses* alguna fotografía que presente la manifestación en los Ángeles, hacer una descripción y análisis de su contenido.



De *Salt of the Earth* en su primera pancarta anunciaron “Queremos instalaciones sanitarias. No discriminación”. Otro cartel dice “El sindicato es nuestro líder”; trabajar con los textos de los carteles y el análisis de ellos. Por qué los trabajadores tuvieron que realizar las demandas juntos.

²⁴ Es importante considerar que sería necesario tener copias de las películas que se van a estudiar en las clases, para que los alumnos que consideran necesario volver a verlas pudieran obtenerlas en préstamo.

2.5.2 Canciones

Se propone integrar equipos de trabajo, para indagar en diversos medios (radio, DVD, Internet) canciones que traten el tema de la migración; llevar al salón de clases la letra de las canciones (por lo menos una por integrante). De ellas harán una descripción que contenga autor (es), título, intérprete (s), año de grabación y apuntar el tema que trata. Por equipos, seleccionarán una letra para realizar el análisis del contenido, establecerán el tema principal tratado en la canción, si muestra alguna problemática, cuál es la visión que presenta. El trabajo será expuesto en plenaria.

El objetivo de analizar canciones es porque ayudan a comprender las experiencias, la vida cotidiana, los cruces fronterizos, la perspectiva de los migrantes. Las canciones tienen mucha difusión a través de la radio, el Internet, en lugares públicos y privados, por lo que es cotidiano que los jóvenes escuchen las letras de canciones, y es interesante y muy útil que las escuchen y analicen su contenido con mayor detenimiento. Hay varias y múltiples propuestas: Manu Chao, La maldita vecindad, Banda Bostik, Los tigres del norte; estos últimos tienen varias canciones que se les consideran clásicas del tema: *La jaula de oro*, *El mojado acaudalado*, *Mis dos patrias*, *Ni de aquí, ni de allá*.

A continuación anotamos la letra de algunas canciones que tratan el tema y que consideramos significativas para esta actividad de aprendizaje, sin embargo, como antes se mencionó, no se trata de que el profesor se las dé a los alumnos, sino que ellos puedan integrar muchas otras de acuerdo a sus gustos, a lo que han escuchado en conciertos, plazas públicas, transporte colectivo, etc., de las cuales hay mucha variedad.

Mojado, La maldita vecindad

Yo sabía, que te ibas a ir, hoy por fin te vi partir.
Yo temía, que te ibas a ir, hoy tu voz la oí decir:
Yo me voy de aquí, me voy de aquí.
No tengo nada que darte a ti.
El otro lado es la solución,
por todas partes se oye el rumor:
yo me voy de aquí.
Te vi partir. Ahora estoy sola, sola sin ti.
Yo te vi partir, partir, partir, partir.

Ya son dos días, que no estas aquí.
Hoy Pedro corre, gritando hacia mí.
Trae en la mano, un diario gris,
hay una nota perdida entre mil, que habla de ti.

Habla de ti: "mojado muerto, al intentar huir"
No dice nada, no hay explicación
eras un cerdo oculto en un camión,
que quiso huir. Lloró por ti.
A mis espaldas oigo decir:
Yo lo vi partir, partir, partir, partir.

Viajero, Banda Bostik

La lluvia cae el viento sopla triste y mis recuerdo son tristeza y dolor
recordando la madrugada triste por el bien de emigrante voy pidiendo al Señor.

De trampa estoy de camino al extranjero, voy refugiado en un sucio vagón
voy de aventura y también hacer dinero soy ilegal y me escondo de la migración.

Voy recorriendo todo un camino de experiencias, de hambre y desolación
mas no me importa esta vida la vivo como vengas, esa es mi determinación
voy exponiendo mi vida con tanta frecuencia, en caminos de perdición
viajando en tren me encuentro ponchando un cigarro, burlando voy la migración.

Me siento feliz con la vida que he llevado, lo que he ganado me ha enseñado a perder
extraño tanto a la nena que he dejado, a la que prometí pronto tenía que volver.

Pido al Señor me cuide en mi aventura, para poder a mi barrio regresar
abrazar a mi madre con cariño y ternura, y me cuide que la migra no me vaya apañar.

El otro México, Los tigres del norte (edición)

No me critiquen porque vivo al otro lado.
No soy un desarraigado; vine por necesidad.
Ya muchos años que me vine de mojado,
mis costumbres no han cambiado ni mi nacionalidad.
Soy como tantos otros, muchos mexicanos
que la vida nos ganamos trabajando bajo el sol,
reconocidos por buenos trabajadores, que hasta
los mismos patrones nos hablan en español

Revisando el contenido de varias canciones podemos apuntar que predominan los
problemas políticos, económicos y sociales (en cuanto a la búsqueda de mejores
condiciones de vida, los peligros a los que se enfrentan para cruzar la frontera, la vida
cotidiana en Estados Unidos, y cuestiones de identidad). En ellas se dejan ver sus quejas
y necesidades. Esto hace interesante su análisis detallado.

2.5.3 Entrevista

El sentido es que los alumnos conozcan de cerca algún caso de una persona que haya sido migrante a los Estados Unidos, con el objetivo de conocer su visión del mundo, que incluye sus sentimientos, conocimientos y expectativas, todo ello para comprender la complejidad de la migración. La entrevista proporciona material de las vivencias personales que dan, muchas veces, información novedosa y permiten encarnar en personas concretas situaciones abstractas.

La entrevista debe incluir como preguntas básicas, las que se anotan a continuación y de acuerdo a las características del migrante añadir más, considerando las circunstancias del entrevistado (a), su disposición para contestar o platicar, de acuerdo a las condiciones del lugar donde se realice la entrevista. Y principalmente adaptar la entrevista de acuerdo a la investigación que estén desarrollando los alumnos.

Nombre, edad, sexo, lugar de nacimiento.

Relación del entrevistador con el entrevistado (familiar, vecino, amigo, otro)

¿Causas de su migración a los Estados Unidos?

¿Cuántos años permaneció en Estados Unidos?

¿Cómo fue su estancia, legal o ilegal?

¿Cómo llegó a Estados Unidos?

¿Dónde vivió?

¿Con quién vivió?

¿Cuáles fueron sus actividades?

¿Cuántas horas a la semana trabajaba?

¿A cuánto ascendía el envío de remesas a sus familiares? ¿Cuál era su periodicidad?

¿Cómo evalúa la ayuda económica a su familia al permanecer en Estados Unidos?

¿Cuáles fueron las causas de su regreso a México?

La entrevista se sugiere se exponga ante el grupo, para lo cual se pueden utilizar diversos recursos; se proponen las siguientes opciones:

- ✓ En un programa computacional (flash, power point, etc.) integrar los resultados: la transcripción escrita de la entrevista e integración de fotografías realizadas durante la realización de la misma y escaneo de vestigios que pueda proporcionar el entrevistado, por ejemplo: fotografías que se halla tomado durante su estancia en Estados Unidos, pasaporte, boletos de transporte, talones de cheques, talones de envío de dinero, etc. En la exposición en plenaria lo interesante es que los alumnos puedan compartir su experiencia al realizar la entrevista y realizar un análisis de las condiciones de los migrantes en Estados Unidos.



Ejemplo de integración de documentos

- ✓ Videograbar la entrevista, editar las partes que considere más importantes. Para exponer ante el grupo, presentar las condiciones generales de la entrevista y lo aprendido al realizarla.
- ✓ Audiograbar la entrevista, editar algunas de sus partes más significativas, en la presentación se pueden auxiliar de fotografías tomadas durante la entrevista, algún o algunos bienes materiales significativos que pueda prestar el entrevistado, como el uniforme del oficio que practicó, algún producto que manufacturó, alguna cosa significativa que haya traído de Estados Unidos, etc.
- ✓ Realizar un periódico mural, apuntando algunas de las partes de la entrevista, fotografías tomadas durante la entrevista y fotocopias de vestigios apuntados con anterioridad. Ubicar en un gran mapa de América del norte, el lugar de

nacimiento del entrevistado, el recorrido que hizo hacia los Estados Unidos, desde su partida (que puede, no coincidir con su lugar de nacimiento), el cruce fronterizo por donde ingresó, y el lugar donde se estableció. Al mismo tiempo ubicar los años en que realizó cada actividad, destacando alguna actividad importante, o hecho significativo en la vida del (a) entrevistado (a).

El objetivo de proponer varias actividades, es que cada una tiene sus ventajas y sus limitaciones. Por ello es pertinente combinar distintas actividades, lo cual permite complementar y comparar fuentes; mientras más información se tenga mejor comprensión de la realidad social, lo cual enriquece la construcción del conocimiento. Por otro lado, ayuda para que los alumnos integren, interpreten y lleguen a conclusiones con respecto al análisis de ellas.

No es el objetivo que realicen todas y cada una de las propuestas, se trata de dar opciones con las cuales los profesores puedan seleccionar y aumentar o disminuir según sus intereses. La finalidad es crear situaciones de aprendizaje, estimular el intercambio y el debate académico en el aula, asimismo la reflexión de los problemas que se investigan.

CUESTIONARIOS:

Las siguientes preguntas fueron elaboradas para centrar la lectura de la película, para que los alumnos no dispersen su atención en varios problemas que trata la película, así se han realizado diversas preguntas dependiendo de la lectura que se quiera hacer de la película:

Salt of the Earth

I Con respecto a la migración

1. Según la película, ¿Cuál es el origen de la migración hacia los Estados Unidos?
2. ¿Cuál es el origen de los mexicoamericanos en Estados Unidos que presenta la película?
3. Menciona algunos de los diálogos en los cuales hay una clara discriminación hacia lo mexicano.

II Con respecto a las mujeres

1. ¿Cómo llegaron a comprender los varones que las demandas de las mujeres eran importantes?
2. ¿Qué lograron las mujeres con su participación en la huelga?
3. ¿Cuáles fueron los cambios que tuvo Esperanza? (del inicio de la película y al finalizar).
4. ¿Cuáles son las palabras finales de Ramón y cuál es su significado?.

III Con respecto a los trabajadores

1. ¿Cuáles son las palabras finales del Sherif que indican que es tiempo de que la compañía llegue a un acuerdo con los trabajadores?
2. Apunta a los principales personajes y su importancia en el desarrollo del argumento de la película.

IV De la obra en general

1. ¿Por qué consideras que en la producción participó un sindicato de mineros?
2. ¿Por qué consideras que la película haya sido prohibida en los Estados Unidos?
3. Resume brevemente el argumento de la película.
4. Enumera los temas que se tratan en la obra y, según tu criterio, clasifícalos en principales y secundarios.
5. ¿Hay alguna escena que te haya parecido más significativa? ¿Cuál? ¿Por qué?

Bread and Roses

I Con respecto a la migración

1. ¿Cuál es la situación de los trabajadores migrantes que muestra la película?
2. Enumera los problemas con los que se encontró Maya al cruzar la frontera y vivir en los Estados Unidos.

3. Analiza la situación laboral de Rosa en su camino y estancia en los Estados Unidos.
4. ¿Por qué le era importante estudiar en la universidad a Rubén?
5. ¿Consideras que la película rescata la problemática de los migrantes en Estados Unidos? ¿Por qué?

II Con respecto a los trabajadores migrantes

1. Enumera las causas que hicieron que los trabajadores de limpieza se inconformaran.
2. ¿Cuáles son los argumentos de Rosa para no sumarse a las demandas de los trabajadores?
3. ¿Cuáles fueron los motivos de Sam para que los trabajadores de limpieza se organizaran?

III De la obra en general

1. Anota la filmografía del director y los temas trabajados en sus películas.
2. Resume brevemente el argumento de la película.
3. Enumera los temas que se tratan en la obra y, según tú criterio, clasifícalos en principales y secundarios.
4. ¿Hay alguna escena que te pareció más significativa? ¿Cuál? ¿Por qué?

* Realizar una comparación de las dos películas, considerando sus diferencias y coincidencias, en cuanto a:

- ✓ Los trabajadores mexicanos en Estados Unidos.
- ✓ La discriminación a los migrantes
- ✓ Las oportunidades de los migrantes en los Estados Unidos.
- ✓ El choque cultural

Derivado de la observación de las películas, plantear en equipos de trabajo el problema a investigar, delimitar los alcances de la investigación, asimismo se pretende se definan los objetivos.

De las fuentes y lugares en donde conseguir información de la migración de mexicanos en los Estados Unidos a continuación se apuntan varias propuestas.

2.6 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos

- ✓ Banco de México, *Las remesas familiares en México*, México, noviembre de 2004.

Contiene gráficas con las que se puede conocer la importancia de las remesas hacia México, la transferencia y destino. Particularmente son interesantes las características que se anotan del remitente y del receptor de remesas.

- ✓ Cano, Arturo y Molina, Tania, “Diez años de muerte en la frontera ¿Cuántos más?”, Periódico *La Jornada*, suplemento especial Masiosare 354, domingo 3 de octubre de 2004. Está disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2004/10/03/mas-cano.html>

- ✓ Durand, Jorge y Douglas, S. Massey, *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, México, 2003.

El libro es amplio, se recomienda que el profesor pueda seleccionar algunas de sus partes, para que las estudien en equipos dependiendo de la investigación que estén trabajando. En términos generales el libro pretender interpretar y explicar el fenómeno de la migración, determinando las características básicas y distintivas del caso mexicano, cuáles son las regiones de origen de los que se van al norte, cuáles son sus lugares de destino, en qué trabajan los migrantes y cómo se pueden explicar los cambios recientes en el patrón migratorio.

- ✓ Díaz de Cossío, Roger (compilador), *Los mexicanos de aquí y de allá, ¿perspectivas comunes?: memoria del primer Foro de Reflexión Binacional*, México, Fundación Solidaridad Mexicano Americana: Senado de la República, 2004.

Trata los principales temas de la relación con las comunidades mexicanas en Estados Unidos. El libro tiene el objetivo de contribuir a la reivindicación de los derechos de los mexicanos en Estados Unidos.

- ✓ Mraz, John y Vélez Storey, Jaime, *Transterrados: braceros vistos por los Hermanos Mayo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Archivo General de la Nación y Secretaría de Gobernación, 2005.²⁵

El libro se propone narrar la historia de los braceros a través de las fotos de los Hermanos los Mayo. Las fotos intentan dar una cara humana a los datos y a las estadísticas, a los hechos que los historiadores han podido sustraer y reconstruir de los documentos. Las imágenes informan, sobre las estructuras y los patrones de la migración, así como sobre los eventos y detalles de la historia social de los braceros.

Este libro está dividido principalmente en dos grandes apartados, el primero: *Fotografiar la migración*, escrito por John Mraz, la segunda parte: *Los braceros*, por Jaime Vélez Storey, el cual narra el enganche, el tipo de trabajo, las necesidades de los trabajadores mexicanos en Estados Unidos.

- ✓ Weber, Devra, Melville, Roberto, Palerm, Juan Vicente, compiladores, *Manuel Gamio el inmigrante mexicano. La historia de su vida. Entrevistas completas, 1926-1927*, México, Instituto Nacional de Migración, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Porrúa editores, Universidad de California, 2002.

El libro se compone por cuatro partes principalmente, los textos preliminares, donde se justifica la larga compilación de entrevistas realizadas a migrantes mexicanos por el antropólogo Manuel Gamio y su equipo de investigación. La segunda parte los textos introductorios de casi cien hojas. La parte más extensa del trabajo son las entrevistas a diversas personas realizadas entre 1926 y 1927, todas ellas interesantes, están divididas por los lugares donde fueron realizadas. La última sección es un largo apéndice contiene relatos significativos de diferentes acontecimientos narrados por migrantes mexicanos en los Estados Unidos; esta parte incluye una guía para los investigadores de campo, realizada

²⁵ En el último capítulo de éste trabajo se consideraron fotografías publicadas en el libro.

por Manuel Gamio, de su experiencia en las entrevistas elaboradas por él y su equipo. Otra sección no pequeña corresponde a las canciones con el tema de la migración, Luis Felipe Recinos coleccionó, algunas las oyó y copió, otras las consiguió en periódicos locales.

Es recomendable este libro para revisar algunas de sus partes, ya sea una selección de entrevistas, para que los alumnos puedan comprender y analizar la importancia de la migración por aquellos años. El apéndice principalmente las recomendaciones de Gamio para realizar entrevistas a migrantes. La sección de las canciones es interesante, coincide con la propuesta de análisis de las letras de canciones en el punto 2.5.2. de este trabajo.

- ✓ La película *En portadas: atrapados en el sueño americano*, del director Juan Antonio Sacaluga, 2006, España. Es un viaje al corazón del problema de la inmigración en Estados Unidos, que ofrece una perspectiva desde diversas ópticas.
- ✓ Olvera, Tomás, Las remesas familiares: la gota que se volvió río, *Revista Mexicana de Política Exterior*, No. 74. marzo-junio 2005, pp. 159-178. Documento disponible en la página web de la revista mexicana de política exterior, ubicando el No. 74, y después el título del artículo.

El documento presenta ágilmente un panorama general de los migrantes mexicanos en Estado Unidos, su cada vez mayor importancia económica para el país. El autor advierte los problemas en los que podría derivar la dependencia económica de los migrantes y por otra parte sugiere estrategias de acción en los ámbitos federal, estatal y local, que permitan potenciar el aprovechamiento de estos recursos. Por tanto el autor llama a “tomar decisiones en forma rápida, antes de que el gran caudal del río comience a secarse”.

- ✓ Es muy recomendable el portal del Instituto Matías Romero, de la Secretaría de Relaciones Exteriores, particularmente el programa en radio UNAM *Las relaciones internacionales de México*²⁶, que es conducido por el director general

²⁶ El programa se transmite los martes a las 9:30 por radio UNAM, en el 860 de A.M. para el área metropolitana, y para el interior de la República mexicana se retransmite en las siguientes radiodifusoras: Radio Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, NL. 89.7 de FM; Radio Universidad, San Luis Potosí, SLP. 1460 AM, 88.5 de FM; Radio Cultura, Mazatlán, Sin. 90.5 de FM; Radio Tecnológico de Celaya, Celaya, Gto. 1200 de AM; Radio Nicolaita, Morelia, Mich. 1370 de AM; Radio Universidad,

del mismo Instituto, el cual tiene como invitados a destacados analistas y expertos en política exterior, en la página se encuentran las transcripciones de diferentes programas de radio transmitidas desde 2004 y hasta la fecha. La información viene dividida por las temáticas abordadas en cada programa, entre ellos: América del Norte, América Latina, Cooperación Internacional, Cultura, Derechos Humanos. Esta página puede ser muy útil para los profesores y para los alumnos, porque utilizan un lenguaje sencillo y fácil de seguir, además que contiene información actualizada.

- ✓ El Centro de Investigaciones de Sobre América del Norte, de la UNAM, produce el programa de radio, *América del Norte hoy*, que se transmite los jueves por la mañana de 10:30 a 11:00 hrs. a través de Radio UNAM.²⁷ El contenido del programa es producto de entrevistas con académicos universitarios y otros destacados expertos, sobre aspectos jurídicos, políticos, económicos, culturales y sociales de la relación México, Estados Unidos y Canadá.
- ✓ Altamente recomendable la página de La Red Internacional de Migración y Desarrollo. La Red se propone contribuir al diálogo, la confrontación de ideas, el diseño de agendas de investigación comunes y el desarrollo de estudios comparativos. Cuenta con una revista semestral, titulada *Migración y Desarrollo*, sus colaboradores son reconocidos académicos en la materia. La página divulga diversas investigaciones publicadas en diversos medios. Nos parece importante anotar algunos de los títulos que aparecen en la página y a los cuales se puede imprimir, para trabajarlos en el salón de clases, dependerá de las circunstancias del grupo, de las investigaciones que se estén realizando.
 - Migración México-Estados Unidos: Eslabón Crítico de la Integración.
 - Migración México-Estados Unidos e Integración Económica.
 - Migración Internacional, Remesas e Impactos Regionales.

Mérida, Yuc. 1120 AM, 103.9 de FM; Radio Universidad Autónoma de Tamaulipas. 102.5 FM Cd. Victoria; Radio Universidad de Guanajuato 970 AM y 100.7 FM; Universo FM, Universidad de Colima, 94.9 de FM; Espacio 93.9, Universidad Autónoma de Chiapas; Radio UAQ, Universidad Autónoma de Querétaro, 89.5 FM y 580 AM; Radio Aztlán 550 de AM, Universidad Autónoma de Nayarit; Radio Universidad de Sonora, XEUS y XHUSH 850 de AM y 107.5 de FM; y por Internet en www.unam.mx/radiounam

²⁷ Y en sus repetidoras, apuntadas en la nota anterior.

- Crisis agrícola, Tratado de Libre Comercio y Migración internacional en México.
- Migrantes de las Ciudades: Nuevos Patrones de la Migración Mexicana a los Estados Unidos.
- Experiencias Internacionales en el Envío y Uso de Remesas.
- Migración México-Estados Unidos: Eslabón Crítico de la Integración.
- El Mapa Migratorio de América Latina y el Caribe, las Mujeres y el Género.

La dirección electrónica es: www.migracionydesarrollo.org

- ✓ Consejo Nacional de Población y Universidad de California, *Tendencias de la migración México-Estados Unidos*. Migración México-Estados Unidos. Temas de salud, 2005.

El documento contiene datos comparativos de diferentes momentos históricos (los más recientes son del 2004), muestra gráficas de las características de los migrantes, remesas, ingreso y permanencia, mapas de residencia de la población mexicana en los Estados Unidos, escolaridad, ocupación. Todo lo anterior para enfocarse en la cobertura de seguridad médica, como elemento central del bienestar para el desarrollo del potencial productivo de las personas. El grado de acceso a servicios de salud, dicen los autores “responde y expresa la forma que se lleva a cabo su proceso de integración social y económica a la sociedad receptora”. Se recomienda las dos primeras partes del documento (que refiere el párrafo anterior, la segunda y tercera partes corresponde al área de la salud). El documento se encuentra en <http://www.healthpolicy.ucla.edu> y tiene una liga en <http://www.conapo.gob.mx>.

- ✓ Por otra parte, el canal 22 del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes transmitió el programa *Conexión México*, dedicado a documentar el fenómeno de la migración y sus efectos en México y en Estados Unidos. Ha buscado fortalecer los vínculos que unen a los mexicanos que viven del otro lado de la frontera, a través de la difusión de temas relativos a raíces y tradiciones mexicanas, y por otra parte presenta las vivencias que tienen los mexicanos de los dos lados de la frontera.

Aunque actualmente el programa no está al aire, la serie televisivas realizadas por el canal 22, suelen transmitirse en varias ocasiones a lo largo de algunos años.

- ✓ El canal 11 del Instituto Politécnico Nacional transmite el programa *Del otro lado*, en él se analizan temas que interesan de la migración mexicana en los Estados Unidos. Por el fácil acceso que tiene la televisión abierta, pudiera ser muy conveniente que se recomendara el programa a los alumnos para sumergirse en el tema y tomar algunas notas.
- ✓ La Biblioteca Benjamín Franklin es el centro oficial de información de la Embajada de los Estados Unidos en México, cuenta con catálogos en línea de libros y videos (cuenta con algunas películas). Es un espacio importante de información sobre el tema. La biblioteca se ubica en la calle de Liverpool 31, Colonia Juárez C.P. 06600, México, D.F. Teléfono 5080-2000 ext. 4129, su dirección electrónica: <http://www.usembassy-mexico.gov/biblioteca>.

Los programas de radio, televisión, páginas en Internet, artículos periodísticos, libros, se presentan como posibilidad para que los profesores puedan utilizar lo que consideren más adecuados para trabajar con sus alumnos. Sería importante que los alumnos conocieran estas recomendaciones para que pudieran acudir a ellas en el proceso de su investigación.

En apoyo a la investigación a nivel bachillerato es importante considerar que la UNAM cuenta con el Programa Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, el cual inició en 1994, el cual tiene como objetivos:

- ✓ Promover la vocación del estudiante del bachillerato hacia la investigación humanística y social.
- ✓ Vincular a profesores y alumnos del bachillerato con las entidades académicas del Subsistema de Humanidades, a través del apoyo en investigaciones.
- ✓ Formar y actualizar a los profesores del bachillerato universitario en aspectos relacionados con la enseñanza, metodología, programas, proyectos y líneas de investigación de las humanidades y ciencias sociales.
- ✓ Fortalecer en el bachillerato una cultura científica orientada al tratamiento de la problemática nacional e internacional.

Para lograr sus objetivos el Programa trabaja con los investigadores del Subsistema de Humanidades, así como con profesores y alumnos de los planteles escolares del CCH, la ENP y las escuelas del Sistema Incorporado de la UNAM. Los trabajos de investigación que realizan los alumnos les permiten participar en Coloquios y Ferias que anualmente organiza la UNAM, bajo la dirección de la Coordinación de Humanidades. El Colegio también organiza diversos eventos de difusión de los trabajos de investigación vinculados con el Programa, es el caso de los foros de iniciación a la investigación en humanidades y ciencias sociales.

La coordinación de humanidades organiza para los maestros los cursos *Cantera de la Investigación* enfocados a tópicos propios de la investigación con relación a la enseñanza de su disciplina (organizados en periodos interanuales). También planifica los encuentros *Entre Curiosos te Veas* donde se presentan experiencias, así como propuestas de mejora y evaluación del Programa en general.

Para los estudiantes cuentan con Charlas de café, que son encuentros entre un investigador de la UNAM, un profesor responsable de dirigir una investigación con sus alumnos y los alumnos interesados en realizar una investigación. Este encuentro se realiza en los institutos o centros de investigación donde labora el investigador, los estudiantes y profesor exponen al investigador una propuesta de investigación y el investigador sugiere como abordar el problema, que fuentes consultar, a quien recurrir, entre otras indicaciones. También están propuestas visitas guiadas por los centros e institutos de investigación en humanidades y ciencias sociales de la UNAM. Por otra parte se han propuesto estancias cortas de investigación, las cuales suponen un encuentro entre estudiantes de nivel bachillerato y un investigador, en el cual los estudiantes conocen de cerca el trabajo del investigador y sobre todo la tarea de investigar. El Programa organiza conferencias en las cuales los investigadores exponen sus conocimientos y experiencia a los estudiantes del bachillerato en sus escuelas.

Sin embargo el Programa de Jóvenes Hacia la investigación es un proyecto inacabado, pues no se le ha dado el apoyo necesario para su puesta en práctica en cada uno de los planteles de la UNAM y de su Sistema Incorporado. Considerando únicamente el Colegio de Ciencias y Humanidades los apoyos resultan insuficientes en tanto que en algunos de sus planteles no ha ocupado ni siquiera un espacio físico de manera permanente.

Finalmente, con respecto a la evaluación del trabajo de investigación debe ser permanente a lo largo del semestre y también evaluada en equipos de trabajo (para estimular la solidaridad, la corresponsabilidad el trabajo cooperativo); los alumnos deberán evidenciar su búsqueda, selección, análisis, interpretación y comparación de información de acuerdo a las características de su investigación desarrollada a lo largo del curso. Así como la integración de mapas, imágenes, testimonios orales, fotografías, canciones, etcétera. En suma, es importante que ponga en práctica las habilidades desarrolladas a lo largo del curso.

III MIGRACIONES FORZOSAS, PRÁCTICA DOCENTE

Historiar los exilios es también atender a la propia historia mexicana, a sus coherencias e inconsistencias en materia de asilo y refugio...¹

La migración internacional es uno de los fenómenos distintivos del mundo contemporáneo.² La migración forzada compone una parte importante de la historia a lo largo del tiempo y particularmente en el siglo XX que “se convirtieron en un problema de alcance mundial que afecta a sociedades y estados enteros, así como a las relaciones entre éstos”.³

La migración involuntaria o forzada es el “Movimiento de población fuera de su lugar de origen o de residencia habitual, de carácter temporal o permanente y por lo general a gran escala, que tiene un carácter involuntario, es decir, es motivado por la presión —o la amenaza— de factores externos actuando aisladamente o en conjunción.”⁴

Tradicionalmente el concepto de migración involuntaria se ha definido por oposición al de migración voluntaria. Mientras que ésta se refiere a aquel movimiento de población en el que las personas tienen la capacidad de elección para su desplazamiento, la migración forzosa conlleva una coacción externa e inevitable que determina la decisión de las personas. A pesar de esta clara distinción entre la migración voluntaria y la forzada, la diferencia entre ambas puede quedar en algunos casos diluida por la complejidad de las situaciones que provocan los movimientos migratorios. En este sentido, mucha de la movilidad de población que es convencionalmente considerada como voluntaria, como es el caso de los denominados

¹ Yankelevich, Pablo, Coordinador, *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. México, INAH-Plaza y Valdés, 2002, p. 13.

² De acuerdo a las estimaciones de Naciones Unidas el número de migrantes internacionales en 2005, se calcula en 191 millones en el mundo, en comparación a 176 millones en el año 2000. Los migrantes representan el 3 por ciento de la población mundial. Información en el sitio Web de la Organización Internacional para las Migraciones: <http://www.iom.int/jahia>

³ Bokser Liwerant, Judit, “De exilios, migraciones y encuentros culturales”, en *México, el exilio bien temperado*, editoras Von Hanffstengel, Renata y Tercero Cecilia, Coedición Instituto de investigaciones interculturales germano-mexicanas A.C., México, UNAM, instituto Goethe A. C., Secretaría de Cultura del gobierno del estado de Puebla, 1995. p. 23.

⁴ Mendia, Irantzu, *Migración forzada*, Diccionario en línea dirigido por Karlos Pérez de Armiño y editado por Icaria y Hegoa en el año 2000. <http://dicc.hegoa.efaber.net/>

emigrantes económicos, ocurre en situaciones en las que las personas desplazadas de sus lugares de origen o de residencia habitual tienen en realidad poca o ninguna capacidad de elección.

Teniendo en cuenta esta posible superposición entre la migración voluntaria e involuntaria, se puede establecer como distinción fundamental el grado en el que un movimiento de población es forzado. En base a este criterio, algunos autores distinguen entre la migración libre, en la que la voluntad individual es el elemento decisivo en el inicio del movimiento; la migración obligada, donde las personas retienen algún poder para decidir sobre su marcha; y, por último, la migración forzosa, en la que las personas no tienen ningún poder de decisión. El elemento definitorio de la migración involuntaria, por lo tanto, puede asociarse a la coerción implícita en el desplazamiento, ejercida por una fuerza -o amenaza de la misma- externa a las personas, y sobre la cual éstas no tienen la influencia suficiente para evitar su huida.

Por otro lado, los movimientos de población forzada son heterogéneos en su naturaleza, causas e impacto. Gran parte de la variedad en los tipos de migración forzosa tiene que ver con la definición del término refugiado, ya que es común la identificación de las migraciones forzosas con los flujos de población refugiada. Sin embargo, atendiendo a la definición estricta de refugiado tal y como se recoge en la legislación internacional, dentro de esta categoría únicamente entraría una parte de los movimientos considerados actualmente como forzosos. En concreto, serían incluidas en ella exclusivamente aquellas personas que, según la Convención de Ginebra de 1951 y sucesivas ampliaciones regionales (Convención de 1967 y Declaración de Cartagena de 1984), han obtenido o son susceptibles de obtener el estatus legal de refugiados. Se trata de personas cuyo desplazamiento involuntario se inicia por causa o temor a alguna forma de conflicto impuesto externamente y que amenaza de forma inmediata su vida, situación en la que sus gobiernos de origen son incapaces o negligentes a la hora de garantizar su protección. La definición del término “refugiado” tiene una importancia crucial en el contexto de las migraciones forzosas, puesto que aquellos individuos o grupos de población que no entran dentro de la misma carecen de la protección legal y de la asistencia que la comunidad internacional ofrece a los refugiados. Sin embargo, en la práctica, organismos internacionales como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) han extendido gradualmente su mandato para proteger y asistir en

determinados casos a poblaciones de desplazados internos que, aunque no son calificados como refugiados por no haber traspasado ninguna frontera internacional, huyen de sus comunidades por razones similares.

Con el tiempo han surgido definiciones menos restrictivas que la ofrecida por Naciones Unidas, las cuales tratan de incluir dentro de la categoría de refugiados no sólo a los desplazados internos, sino también a otros grupos de personas igualmente forzadas a desplazarse por motivos diferentes, focalizando los movimientos migratorios de refugiados no sólo los generados por agentes humanos, sino también los derivados de catástrofes naturales. A pesar de que la población desplazada por motivos medioambientales no es reconocida en la legislación internacional como refugiada, se acepta generalmente que este grupo conforma otra de las categorías dentro de las migraciones forzadas. El desplazamiento involuntario de estas personas puede ser provocado tanto por catástrofes naturales de carácter repentino y violento, como los terremotos, los maremotos, erupciones, etcétera y otros desastres más lentos pero igual de trágicos como las sequías, la deforestación, la desertización, entre otros. Éstas son las causas más inmediatas y visibles del desplazamiento, aunque a ellas subyacen multitud de factores arraigados en las estructuras políticas, sociales y económicas que generan vulnerabilidad en la población.

Otro de los movimientos de población identificados como migración forzosa es el de los desplazados por proyectos gubernamentales, como las mega-construcciones, como las presas hidroeléctricas, la edificación de conjuntos habitacionales, las carreteras, entre otros. Se trata de iniciativas que dan lugar a migración de un gran número de personas, en ocasiones comunidades enteras, la población es obligada de manera directa o indirecta a migrar a otros lugares.

3.1 Migraciones involuntarias en la historia

A lo largo del tiempo, el autoritarismo y las catástrofes han sido las causas que han obligado a las personas a huir de su lugar de origen. La Biblia narra que los hebreos abandonaron Egipto por las condiciones de esclavitud en las que vivían. Los primeros cristianos fueron

perseguidos, y muchos de ellos fueron expulsados a diversos lugares.⁵ A fines del siglo XV en la península Ibérica por motivos religiosos, políticos y económicos se produjeron numerosas expulsiones de judíos⁶ y moriscos que buscaron refugio en otras naciones. En Inglaterra en el siglo XVII los puritanos que aspiraban al libre ejercicio de su religiosidad se embarcaron al Nuevo Mundo. En Francia el siglo XVIII la nobleza huyó durante la Revolución Francesa y a mediados del siglo XIX fueron numerosos los exiliados políticos que abandonaron Europa central y meridional.

En el siglo XX la población en busca de refugio movilizó a millones de seres humanos que como nunca antes, salieron de sus países para vivir temporal o definitivamente en otras naciones. Estos movimientos poblacionales estuvieron marcados por situaciones diversas: guerras, totalitarismo, hambrunas, persecución religiosa, entre otras; a continuación anotamos algunas situaciones de migración forzada, exilio masivo, durante el siglo XX.

Después de la I Guerra Mundial, grandes masas huyeron de Asia Menor, del Imperio Ruso y de los Balcanes; en la década de 1930 muchas personas huyeron de China a causa de la invasión japonesa. De España a raíz de la victoria franquista en la Guerra Civil (1936-1939). Los exiliados republicanos españoles tuvieron que refugiarse en principio en África del Norte

⁵ En la Biblia se hace referencia al exilio de los primeros cristianos, en la Primera epístola de Pedro, el apóstol se les dirige una serie de recomendaciones "... a los expatriados de la dispersión en el Ponto, Galacia, Capadocia, Asia y Bitinia".

⁶ Después de la reconquista los reyes católicos expulsaron a los judíos de los reinos bajo su gobierno, por ser tachados de judaizar al pueblo católico, en 1492 se lanzó el edicto en el que se les daban tres meses para salir de los reinos, a menos de que recibieran el bautismo católico, sino cumplían el edicto "serán culpados a muerte y confiscación de su bienes." Tal situación provocó "conversiones masivas", en muchos casos estas "conversiones" eran meramente externas; surgió una clase de conversos llamados *marranos*, que si bien profesaban la religión católica en público, seguían fieles al judaísmo en secreto. Muchos judíos huyeron a Portugal, de allí fueron expulsados en 1497. La inquisición perseguía a los "conversos" o neoconversos de primera generación, poniendo continuamente a prueba su fidelidad a la iglesia católica.

En aquel momento las autoridades otomanas -El Imperio Otomano abarcaba en aquellos años la actual Turquía, Grecia, buena parte de los países balcánicos, de Egipto y de Oriente Medio y varias islas del Mediterráneo-, invitaron a los judíos a asentarse en su Imperio. Durante los siglos XVI y XVII, se fueron incorporando judíos de todo el mundo en aquella zona, porque las autoridades otomanas les permitieron desarrollar su vida comunitaria con notable autonomía. Constantinopla entonces se convirtió en el más importante hogar de la comunidad judía. En la página <http://sefarad.rediris.es> se explica la autonomía que ellos consiguieron a diferencia de otros lugares en Europa "La comunidad no sólo tenía libertad para organizar el culto religioso sino también otras actividades y servicios fundamentales para su funcionamiento: organizaciones piadosas y asistenciales para los pobres, los enfermos o las viudas y huérfanos; su alimentación *casher*; y, lo que es muy importante, la educación de los varones, niños y adultos -las mujeres no recibían más instrucción que la doméstica-, en el Talmud Torah o escuela donde se estudiaba la ley judía y se aprendía a leer en hebreo, lengua de los textos sagrados y de la liturgia."

y en Francia, aunque muchos de ellos establecieron su residencia permanente en México y otros países de América Latina.

Durante la II Guerra Mundial, la amenaza de los nazis provocó la huida de 7 millones de judíos y de numerosas personas contrarias a su política. En 1975, cuando finalizó la guerra de Vietnam, muchos vietnamitas se establecieron en Estados Unidos, Francia, Australia y Canadá. En Asia la revolución y la guerra han obligado a huir de su país a kurdos, shiítas o iraníes. Durante la ocupación soviética de Afganistán (1979-1989) más de 5 millones de afganos abandonaron su patria, estableciéndose la mayoría en Pakistán e Irán.

En las décadas de 1970 y 1980, exiliados soviéticos, alemanes orientales, turcos y paquistaníes se establecieron en Alemania occidental. Gran Bretaña aceptó, entre otros, a asiáticos a chipriotas y libaneses. Aproximadamente un tercio del limitado número de judíos que pudieron abandonar la URSS huyeron a Israel, y el resto a Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda.

En América Latina los perseguidos políticos que huyeron de Chile, Argentina, Uruguay, Brasil y Nicaragua en las décadas de 1970 y 1980 muchos se establecieron en México, en otros países latinoamericanos y en Europa, principalmente en España que se convirtió en centro de reunión de numerosos exiliados políticos que huían de las dictaduras de Argentina, Chile y Uruguay. En Cuba en 1980 el gobierno modificó temporalmente las restricciones de salida del país, muchos salieron hacia los Estados Unidos y en el verano de 1994 se produjo otro éxodo masivo de cubanos nuevamente a los Estados Unidos, de los cuales muchos se refugiaron en Panamá. En este mismo periodo, la guerra civil en El Salvador y la situación conflictiva en países centroamericanos como Guatemala produjeron una huida masiva de refugiados a los países cercanos.

Con el acceso al poder de Mijaíl Gorbachov en la Unión Soviética, a finales de la década de 1980, los regímenes comunistas de Europa del Este empezaron a perder el control sobre su población. La caída del muro de Berlín derrumbó también las barreras migratorias, más de doscientos mil alemanes orientales entraron en Alemania Occidental. La URSS flexibilizó las restricciones migratorias a los judíos rusos, dando lugar a una oleada migratoria de judíos

hacia Israel. La liberalización de las restricciones de salida resultó en migración hacia varios países entre ellos los Estados Unidos.

África tiene un alto número de refugiados, la guerra, la discriminación racial y étnica, el hambre, hacen que la población busque mejores condiciones de vida, fuera de sus fronteras principalmente Europa la cual tiene acceso restringido, con el objetivo de controlar los flujos migratorios ya que por una parte su mercado de trabajo demanda mano de obra de los migrantes y por otra por el temor a una migración masiva, de hecho las políticas se suavizan de acuerdo con el estado de las economías.

De acuerdo con lo anterior llevar a las aulas el problema de las migraciones forzadas es fundamental ya que:

- ✓ Actualmente y a lo largo del tiempo en el mundo la migración forzada es de enorme trascendencia, por lo cual es necesario estudiarla a nivel bachillerato.
- ✓ Es común escuchar en los noticiarios los desplazamientos obligados, sin embargo, no se tiene suficiente claridad para conocer este problema mundial.
- ✓ Durante el siglo XX, México se convirtió en un refugio para miles de personas que vieron en riesgo su libertad o su propia existencia en diversos países de Europa y América.
- ✓ A lo largo del siglo XX los exiliados en México crearon redes migratorias, construyeron instituciones, activaron y desactivaron prejuicios étnicos, hicieron suya la historia mexicana.

3.2 México, país refugio

A lo largo del siglo XX diferentes grupos humanos con urgencia de abandonar su país, encontraron en México disposición para recibirlos, en muchos casos no de frontera abierta, sino que el gobierno tuvo una política restrictiva y discrecional, que favoreció en muchos casos la residencia legal de extranjeros calificados técnica y profesionalmente.

Uno de los primeros grupos beneficiados en el siglo XX, fueron los menonitas,⁷ que en 1922 llegaron a Chihuahua. Venían en grupos, cargando su equipaje personal, ropa de cama, enseres domésticos, muebles y materiales de construcción. Traían también sus caballos belgas, vacas holstein, guajolotes, gallinas, costales de semilla, herramientas y maquinaria agrícola.

Obtuvieron del gobierno de Álvaro Obregón concesiones excepcionales. No podría obligárseles a prestar servicio militar, ni juramento. Se les otorgaba el más amplio derecho de practicar su religión, controlar la educación de sus hijos y disponer el régimen económico que desearan con respecto a sus bienes. El presidente Calles les apoyó a resolver problemas locales, lo que ayudó a consolidarse en México; el presidente Cárdenas confirmó el respeto a las concesiones que se les habían otorgado y sus privilegios. Después de la II Guerra Mundial hubo más migraciones, no sólo a México sino a también Paraguay y Brasil.

Por otra parte, en la década de los treinta el gobierno de Lázaro Cárdenas recibió al hombre más perseguido por el totalitarismo soviético, León Trotsky, esto tuvo un significado simbólico, a Trotsky se le había negado el asilo en varios países. Por primera vez México asoció el asilo político con soberanía nacional.

⁷ Menonitas, grupo religioso evangélico protestante que surgió en Suiza y en los Países Bajos durante la Reforma protestante en el siglo XVI. Los menonitas se negaron a aceptar el concepto de una Iglesia estatal, a aprobar la guerra o el servicio militar, negaron la esclavitud; por todo esto se les consideró un grupo subversivo y fueron víctimas de persecuciones.

En el siglo XVIII las constantes persecuciones los obligaron, a muchos de ellos a emigrar a Renania y a los Países Bajos, otros al Nuevo Mundo, principalmente a Pensilvania, y otros en Europa hacia Prusia y Polonia, llegando a principios del siglo XIX a Ucrania y a otras zonas de Rusia.

Cuando sobrevino la guerra ruso-turca el gobierno ruso retiró la exención del servicio militar que les había prometido, lo que ocasionó que buscaran otras tierras donde conservar sus tradiciones y mantener juntas a sus familias. Miles de ellos se establecieron en Estados Unidos y Canadá, donde el gobierno les ofreció facilidades para colonizar tierras baldías. Pero apenas dos generaciones después, los menonitas volvieron a sentir amenazada su cohesión interna pues, entre otras cosas, se les conminó a prestar servicio durante la Primera Guerra Mundial. Su negativa a la violencia, su pacífica huida de la represión y la búsqueda de coherencia entre su doctrina y su forma de vida, son factores que han llevado a sus descendientes a migrar de un lugar a otro a lo largo de cinco siglos.

Los menonitas encontraron en México un lugar que les ofreciera libertad religiosa y mantener su estilo de vida que otro país no les ofrecía. Su actividad fundamental es la agricultura y la crían del ganado, con ello se ocupan de la producción lechera. Los menonitas han mostrado que con organización, cooperación, división del trabajo y la integración de ramas productivas, los avances pueden ser significativos.

Una clave del desarrollo en los campos menonitas ha sido su identidad como cristianos, y con ello disposición para compartir con los miembros de su grupo “sus hermanos” sus pertenencias, y por otro lado por la capacidad de integrar la agricultura y la ganadería. Su constancia y disciplina en el trabajo, su austeridad y sencillez en su vida cotidiana ha jugado un papel primordial en su desarrollo y conservación.

La misma consideración sobre la soberanía nacional, esta vez aunada a la noción de solidaridad entre los pueblos, fue aplicada al exilio de los republicanos españoles. Lázaro Cárdenas ofreció a los republicanos españoles la posibilidad de trasladarse a México, fue una emigración casi masiva, con ella llegaron cientos de intelectuales, artistas, literatos, filósofos, científicos, arquitectos, ingenieros; se trasladaron a México, el cual se benefició de tal elenco, pues la mayor parte se integraron a instituciones educativas. Así contribuyeron de forma inestimable al desarrollo intelectual mexicano. La relación entre España y México se invirtió, según el poeta español Pedro Garfias: “¡es México, vieja y nueva España, esta vez, quien nos conquistó y para siempre!”.

Después en la Segunda Guerra Mundial, México acogerá también a exiliados procedentes de las zonas ocupadas por las tropas alemanas: germanos y centroeuropeos opositores al régimen totalitario nacionalsocialista. De Francia también llegaron y constituyeron la filial latinoamericana de *Francia Libre*, llegaron de diversas nacionalidades evadidos de la turbulencia europea.

En la Guerra Fría México recibió a nuevos exiliados, los primeros prófugos comunistas de la caza de brujas en Estados Unidos, entre los que se encontraron disidentes comunistas o socialistas y un notable grupo de escritores cinematográficos exiliados de Hollywood.

Por otro lado México fue el principal receptor de refugiados de la región latinoamericana. De las migraciones centroamericanas y caribeñas más importantes por continuidad histórica y por su relevancia numérica, según Mónica Palma Mora, son la cubana⁸ y la guatemalteca, la primera inició desde 1895 y la segunda desde 1900.⁹ Los exiliados latinoamericanos escogieron México para trasladarse por un lado por su cercanía y por otro lado por un marcado latinoamericanismo, la población tiene una identidad en común por tener un idioma compartido, un pasado en común de conquistas e intervenciones (España-Portugal, Inglaterra, Estados Unidos), de migración: los *sudacas*, los *mojados*. Así ha habido cierta sensibilidad

⁸ Los cubanos llegaron al país en varias etapas: el primer momento fue el de los opositores a la dictadura del general Machado en los años treinta; veinte años después los opositores a Batista, el tercero a fines de los cincuenta, y por último en años recientes con la llegada de un grupo de refugiados muy diverso que reside en el sureste mexicano.

⁹ Carreño, Gloria, “Un recorrido por la bibliografía en torno a la migración cubana a México”, en *historia Agenda*, año II, Núm. 16, mayo-agosto de 2006, CCH-UNAM, México, p. 37.

hacia los problemas generados en uno y en otro país. A lo largo de siglo XX, el gobierno mexicano manifestó solidaridad a diversas causas: a Augusto Sandino, después con los sandinistas en la Nicaragua de finales de los setenta, a los gobiernos de Juan José Arévalo y Jacobo Arbenz en Guatemala, a Salvador Allende en Chile, y por otro lado condenó las dictaduras militares y los intervencionismos estadounidenses.

Pablo Yankelevich apunta que México configuraba un mosaico de discursos, acciones y realidades por demás contrastantes. Un “régimen, que no pocas veces reprimió a sus opositores, fue capaz de cobijar a opositores de otros regímenes, a millares de personas perseguidas por su participación en luchas contra las mismas injusticias”.¹⁰ El gobierno mexicano mantuvo una doble conducta: “una, orientada hacia afuera, siempre atenta y activa a favor de las causas más nobles: la paz, el respeto a las soberanías nacionales y la lucha contra toda forma de discriminación; y frente a ella se erige otra conducta que mira hacia adentro, apuntando en dirección contraria a lo defendido en la arena internacional: emerge entonces el México excluyente y represivo”.¹¹ Ejemplo de ello es que “el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, antes, durante, y después del conflicto estudiantil otorgó asilo político a intelectuales, políticos y dirigentes universitarios acusados de comunistas por la dictadura brasileña”.¹² De igual manera, en la década de 1970, mientras arribaron miles de víctimas de las guerras sucias realizadas por las dictaduras latinoamericanas, en México tenía lugar otra guerra no menos sucia que dejó secuela de desaparecidos y presos políticos.

Yankelevich concluye señalando ¿Qué clase de país es éste que abrió las puertas a víctimas extranjeras, pero que convirtió a muchos mexicanos en víctimas de persecuciones similares a las que originaron los éxodos centro y sudamericanos?¹³

A continuación nos enfocaremos en uno de los éxodos masivos hacia México, el judío, por un lado debido a su singular importancia y por el otro porque la película seleccionada para este apartado se enfoca en él.

¹⁰ Yankelevich, Pablo, *Op. Cit.*, p. 9.

¹¹ *Idem.*

¹² *Ibíd.*, p. 10.

¹³ *Idem.*

3.2.1 Los judíos

Los movimientos migratorios del pueblo judío en el mundo, a lo largo de varios siglos¹⁴ y particularmente en el siglo XX, han sido forzados, entre las causas de su exilio se encuentran los problemas económicos, de marginación social y cultural y la persecución política. Unas y otras causas se fueron entrecruzando y reforzando a lo largo de diferentes períodos.

A principios del siglo XX del Imperio Otomano salieron muchos judíos por sus conflictos internos, en 1908 cayó el último sultán, se complicó más la situación con las guerras turco-balcánicas de 1912, la epidemia de cólera de 1913, y principalmente la I Guerra Mundial. Los otomanos entraron a la Guerra Mundial del lado alemán, al ser derrotados en 1918, el imperio entró en una crisis irrecuperable y en 1923 se disolvió para dar lugar a la república de Turquía y una gran cantidad de naciones. Muchos judíos de aquellos lugares salieron buscando mejores condiciones de vida.

Durante la II Guerra Mundial, “en Grecia y los Balcanes se produjo el exterminio físico de decenas de miles de judíos... al acabar la guerra pocos fueron los que quisieron seguir viviendo en sus lugares de origen, donde habían perdido a tantos familiares y amigos, y donde el que había sido su mundo se encontraba destruido, se produjo entonces una fuerte oleada migratoria hacia América prioritariamente los Estados Unidos¹⁵, y otros lugares de Latinoamérica”¹⁶, como Argentina, Costa Rica, México, también a otros países como Francia.

En Europa occidental después de la I Guerra Mundial, se vivían grandes dificultades, los alemanes tuvieron que pagar gastos de guerra y pérdida de su territorio, ésta situación benefició al Partido Nacional Socialista de Adolfo Hitler quien con sus discursos persuasivos

¹⁴ En el 313 cuando el emperador romano Constantino I el Grande aceptó el cristianismo como religión única para el Imperio, se inició una persecución para los judíos, justificando que Jesucristo fue muerto por ellos. Durante la Edad Media, las persecuciones aumentaron en los países cristianos, en algunas ciudades fueron obligados a vivir en áreas restringidas y en el periodo de expansión de la peste negra (siglo XIV), las masacres de judíos se hicieron comunes por toda Europa, al culparles de ser causa de la devastación. Los judíos exiliados del oeste europeo se refugiaron en la Europa oriental y central. La mayoría de los expulsados de Inglaterra, Francia, Alemania y Suiza se establecieron en Polonia y Rusia.

¹⁵ La política migratoria norteamericana limitó la entrada a muchos judíos, lo cual les obligó a buscar otros lugares.

¹⁶ En el sitio Web <http://sefarad.rediris.es>

y patrióticos atrajo a multitudes. La crisis de 1929 empeoró la situación en Alemania; para 1933 Hitler llegó al poder y fueron disueltos sindicatos y partidos políticos. Todas las actividades llegaron a ser controladas por el Estado. Los alemanes se consideraron “raza superior”, y a otros grupos sociales como inferiores, entre ellos a los judíos. Miles de judíos vivían en Alemania desde hacía siglos, fueron acusados de los males que padecía Alemania. Los nazis decidieron exterminar a los judíos, los apresaban, los recluían en campos de concentración, donde los hacían trabajar en condiciones inhumanas, los mataban de hambre, frío, y los que sobrevivían los asesinaban en cámaras de gas. De esta manera murieron aproximadamente seis millones de judíos. Para evocar este sufrimiento, humillación y crueldad de los nazis se han realizado decenas de películas, entre ellas: *El diario de Ana Frank* (1959) de George Stevens, que se convirtió en la primera película norteamericana dedicada al tema; en 1975 se realizó *historia de un Holocausto* que retrata a los presos comunes, describe la vida de un campo de concentración con un realismo crudo; *La lista de Schindler*, de Steve Spielberg, de 1993 o *La vida es bella* (1997) de Roberto Benigni, manifiestan lo absurdo de la ideología racista. El tema del Holocausto en el cine llegó a convertirse en los últimos años del siglo XX en un género propio.

El Holocausto agudizó el deseo de los supervivientes judíos y de los sionistas de establecer en Palestina un Estado judío capaz de defender a los judíos supervivientes. Los sionistas se habían estado radicando en Palestina desde finales del siglo XIX, pero el término de la II Guerra Mundial aumentó las aspiraciones sionistas sobre estas tierras como refugio y con un sentido religioso. Desde el final de la I Guerra Mundial Gran Bretaña había administrado estas regiones tratando de mantener un equilibrio entre los intereses de los inmigrantes judíos y los de los árabes que poseían la tierra. Gran Bretaña limitó la inmigración y la acogida de judíos mientras prometía proteger los derechos políticos y económicos de los árabes, pero sus esfuerzos por llegar a un equilibrio fueron inútiles. La hostilidad a la administración británica y a la inmigración sionista, junto con la resistencia judía a las cuotas de inmigración, condujo a repetidos estallidos de violencia que eran imposibles de contener.¹⁷

¹⁷ Después de finalizar la II Guerra Mundial los británicos anunciaron su intención de abandonar Palestina. Pusieron el asunto palestino en manos de la recién inaugurada ONU. La Asamblea General de Naciones Unidas recomendó la partición de Palestina en dos estados, uno judío y otro árabe y la creación de enclaves internacionales como Jerusalén y Belén, que contenían lugares de culto de importancia religiosa para judíos, musulmanes y cristianos. Mientras que la partición fue aceptada por la mayoría de los judíos, la mayoría de los

En 1947 la Organización de Naciones Unidas decidió la partición de la zona en dos estados, uno árabe y otro judío. Dicho plan fue aceptado por los judíos y rechazado por los árabes. El estado de Israel se creó en el antiguo territorio israelita, ocupado a partir del siglo VII por diversos grupos árabes. Los árabes palestinos quedaron entonces sin tierra, fueron confinados a campos de refugio. Así comenzó el conflicto entre árabes y judíos. Así, el nuevo estado de Israel no fue una posibilidad de regreso para muchos judíos que ya habían vivido la guerra y sus consecuencias, quedándose a vivir en los lugares donde les concedieron asilo.

A continuación nos enfocaremos en la película *Novia que te vea*, porque de alguna manera sintetiza la migración judía en México, muestra el desarrollo de su cultura, su integración a éste país. Y con ello la importancia de su estancia en México de xenofobia y filofobia. De alguna manera hace reflexionar en este país que abrió las puertas a víctimas extranjeras, pero que a las víctimas de las circunstancias en México permaneció indiferente en muchos casos, e incluso en otros resultó ser su verdugo.

3.3 Novia que te vea

Ésta película no ha sido elegida en función de sus valores cinematográficos, puesto que el objetivo no es el filme en sí mismo, sino un medio para la enseñanza de la historia; en la cual la lectura de la película, así como el análisis de contenido, la ubicación histórica, forman parte fundamental para dicho fin.

La película no está dispuesta para abarcar una sola unidad del programa de Historia de México II, puesto que el tiempo histórico que relata va de 1927 hasta la década de los ochenta; que abarca parte de la segunda unidad y hasta la unidad cuatro. En la película se hace referencia a la política exterior de Plutarco Elías Calles, al gobierno de Adolfo Ruiz Cortines y sobre todo alrededor de la vida en la ciudad de México a fines de la década de los cincuenta

árabes de Palestina y de fuera de ella la encontraron errónea. A medida que los británicos se retiraban de Palestina, estalló la guerra civil entre judíos y árabes. En mayo de 1948 los judíos de Palestina proclamaron la creación del estado Libre de Israel, que provocó el ataque de las naciones árabes circundantes. La primera Guerra Árabe-israelí finalizó con la victoria del Estado judío. Además produjo el éxodo de más de la mitad de la población árabe de Palestina.

y los años sesenta. Continuamente se hace referencia al contexto internacional: el antisemitismo, el nacimiento del Estado de Israel, el sionismo, el socialismo, la revolución cubana, entre otros acontecimientos. El *flash back* es el elemento que permite explicar la secuencia de la narración, en la que transitan las historias biográficas de las dos jóvenes judías con sus familias en México.

El que la película muestre un largo recorrido histórico permite que pueda insertarse, como introducción, una primera mirada de conjunto del periodo, un panorama general del siglo XX en México desde la perspectiva de dos jóvenes mujeres. También pudiera exhibirse como una actividad de reforzamiento al final de la unidad III, que no es la propuesta en este trabajo, pero pudiera enfatizarse la observación de la vida cotidiana en la ciudad de México, y por otro lado estudiar las diferencias de género en aquellos años.¹⁸

En este trabajo la película se recomienda para Historia de México II, porque abarca gran parte del siglo XX en México. También es necesario contextualizar la situación abordada en ella, la migración de judíos¹⁹ a México, lo que implica hacer referencia a la historia mundial, que los alumnos ya estudiaron en el primer año de bachillerato en el Colegio de Ciencias y Humanidades. La historia del pueblo judío no es el punto a analizar con la película, pero sí es necesario que los alumnos conozcan las razones por las cuales los judíos migraron hacia México. En la película no se explica por qué los judíos salieron de sus naciones, en el caso de las familias protagonistas: Turquía, Rusia y Polonia. Los alumnos necesitan esta información para comprender la película, los diálogos refieren a sus miedos, identidad, marginación, religión, costumbres, oficios, comidas, etcétera, en los cuales refieren su continuo éxodo y antisemitismo vivido en varias generaciones.

La película continuamente hace referencia a acontecimientos históricos que están muy bien documentados, no es intención de la película explicarlos, pero sí para quien va a utilizar la película en la enseñanza de la Historia. Los alumnos deben llegar a la proyección con

¹⁸ En la película una de las protagonistas reiteradamente insiste en convencer a sus padres para asistir a tomar clases, de alguna manera esto nos informa lo que les costó a las mujeres poder asistir a la universidad; el énfasis que se le da a éste punto explica el papel de muchas mujeres en el México de mediados de siglo XX.

¹⁹ Judíos, hebreos, israelitas, en este escrito se utilizan como sinónimos, principalmente se emplea judíos, por considerarla más adecuada.

referencias, para poder observar la problemática que plantea la película, y no quedarse en el mero entretenimiento. Para esto se proponen lecturas cortas antes de la proyección y de igual manera se recurre a esquemas y cuestionario durante y después de la película para centrar la lectura que se quiere hacer de ella.

Por otra parte es importante utilizar un glosario, porque en la película se emplean continuamente palabras en hebreo y en *yídish*.²⁰ Tampoco se explica porque siendo judías las dos familias principales, no hablan el mismo idioma, los Mataraso en su casa hablan ladino²¹ y los Groman *yídish*. De igual manera se hacen continuos señalamientos de que los judíos *asquenazí* y los sefarditas tienen diferencias culturales, un ejemplo sería el que una de las jóvenes fuera a la universidad y a la otra se le prohibiera estudiar porque le exigían casarse, y también comentarios de la familia Groman como “esos sefaraditas son unos antiguos, ignorantes”. Esto naturalmente nos lleva a ir más allá de lo que la película está mostrando.

Por otra parte la propuesta didáctica central que se pretende se haga a partir de la observación de la película, los alumnos necesitan conocer no sólo que sus antecesores migraron de Oaxaca, Veracruz, Michoacán, etcétera, sino que necesita explicarse por qué salieron de sus lugares de origen, por qué escogieron la ciudad de México para vivir, cuáles fueron las condiciones en las que llegaron, cómo adaptaron sus costumbres y tradiciones a las de los ciudadanos, entre otras muchas cosas. En términos generales se pretende que los alumnos puedan narrar por escrito su historia familiar a la manera que lo hicieron las protagonistas de la cinta.

En realidad se pudieran recomendar otras películas²² para poder hacer las mismas actividades, sin embargo, este filme es importante porque permite ver la identidad y prácticas de los judíos en la pantalla diferentes a las prácticas del común de los alumnos del Colegio, al ver al *otro*, la alteridad, implica una comparación de quienes son ellos y quien soy yo, ¿Cómo es mi familia? ¿Cómo son las bodas? ¿Cuáles son mis creencias? ¿Cuáles son las profesiones,

²⁰ Idioma mezcla de alemán y hebreo. Se desarrolló en Europa central.

²¹ Español antiguo, originalmente hablado en España durante la Edad Media.

²² Entre otras *My Family* (1995), de Gregory Nava, la cual narra la historia de una familia mexicana emigrada a Estados Unidos. Las generaciones de ésta familia se va adaptando a los cambios de mentalidad y formas de vida desde 1926 a la actualidad.

oficios, empleos de mi familia? ¿Por qué pensamos de tal manera?, etcétera. También el que las protagonistas sean jóvenes permite que los alumnos sientan empatía por lo que les sucede y piensen cómo se vive hoy el noviazgo, las exigencias familiares, los problemas que enfrentan los y las jóvenes de hoy, a diferencia de las y los jóvenes de hace 50 años.

Para que los alumnos comprendan la estancia de los judíos en México, es necesario hacer un recorrido panorámico de su historia en el país, en términos generales por qué llegaron, en qué contexto fueron recibidos y cómo se convirtieron en minoría cultural; por otra parte comprender su fuerte identidad. En el filme se puede observar como la comunidad israelita mexicana siente el rechazo por parte de las mayorías, algunos de sus diálogos son: “nunca te van a aceptar” “vas a sufrir”, según como lo cuenta la *abuela Sol*, “es como un tesoro envenenado”.

Desde el inicio el filme ubica la migración israelita a México en el siglo XX (pero no deja de mencionar que la migración de los judíos a América inició desde el siglo XVI), particularmente en la segunda década, que por principio se dio por la invitación del gobierno mexicano, que para atraerlos al país les ofreció la ciudadanía mexicana; esto por un lado para menguar el poder político, económico y religioso de la iglesia católica. En aquel momento el gobierno le había declarado la guerra a la iglesia a través de la llamada “Ley Calles”, que establecía, entre otras cosas, el número de ministros por localidad, impedían la presencia de sacerdotes extranjeros en el país, limitaban el ejercicio de los cultos y prohibían los seminarios y conventos. Habían pasado los años de negociación y los líderes religiosos sintiéndose agraviados protestaron para defender la libertad religiosa. Una parte importante de la sociedad –sobre todo del Occidente de México- tomó las armas, en lo que se llamó movimiento Cristero.²³ El Estado dejó claro que la Iglesia debía subordinarse.

²³ El movimiento de los cristeros tiene sus antecedentes en el siglo XIX. En el gobierno de Benito Juárez (1855-1872) se instauró una separación entre la iglesia católica y el Estado. Se estableció la nacionalización de los bienes eclesiásticos, la supresión de las órdenes religiosas, la secularización de cementerios, hospitales y centros benéficos; también se prohibieron los votos religiosos, se suprimió la orden religiosa *Compañía de Jesús* y, por tanto de sus colegios (siempre han estado vinculados con la educación escolarizada), se practicó la deportación y el encarcelamiento de los obispos o sacerdotes que protestaran.

A Juárez le sucedió en el poder Sebastián Lerdo de Tejada (1872-76). Éste acentuó la persecución religiosa, en 1873 se prohibió que hubiera fuera de los templos cualquier manifestación o acto religioso. Todo esto provocó la guerra llamada de los *Religioneros* (1873-1876), un alzamiento armado católico, precedente de los cristeros. Cuando ocupó la presidencia Porfirio Díaz dejó vigentes las leyes de Reforma, pero regularmente no se practicaban.

Por otra parte tal vez más importante, corresponde a un periodo de reconstrucción nacional, después de la Revolución Mexicana existía por un lado la necesidad de reconstrucción del país y por otro los judíos en México se visualizaron como un valioso recurso de crecimiento y modernización para el desarrollo nacional, lo cual condujo a los regímenes posrevolucionarios a alentarla. “Tanto Obregón como Calles dieron un aliento a la colonización y a la inmigración, por lo que entre 1920 y 1930 llegó al país un flujo de inmigrantes judíos de Europa oriental más numeroso; se estima que un total de entre 8000 y 9000 judíos europeos ingresaron, entonces, a México aumentando el total de la población judía a 20 000 personas”.²⁴

Tanto los cambios en la economía y en la política del país como el impacto de la crisis económica de 1929 (con la repatriación de mexicanos de los Estados Unidos) y el crecimiento natural de la población, pasaron a ocupar un segundo lugar a partir de la década de los treinta, así que la inmigración dejó de ser vista como fuente de desarrollo, lo que condujo a que se prohibiera temporalmente la entrada de migrantes extranjeros. La limitación para recibir extranjeros afectó al grupo judío precisamente cuando la necesidad de abandonar el continente europeo resultaba cada vez más necesaria. A pesar de esta nueva situación, “se estima que a lo largo de toda la época nazi, entre 1850 y 2250 refugiados judíos pudieron ingresar a México, salvándose del exterminio”.²⁵

La posición de gobierno mexicano acerca de los judíos fue ciertamente difícil, ya que osciló entre la propia concepción del desarrollo nacional, su posición política internacional y la correlación interna de fuerzas políticas. De hecho, la presión ejercida por diferentes sectores nacionalistas de derecha sobre el gobierno fue una constante durante los años treinta.

México fue para la inmigración judía, por un lado, la salvación de la muerte, y por otro un destino inesperado, el nazismo y el holocausto reforzaron la conciencia de que la salida del continente europeo había sido un viaje sin retorno. Para el judaísmo centroeuropeo y para el

Durante el movimiento armado las relaciones entre la iglesia y el Estado no fueron significativas. El presidente Venustiano Carranza y Álvaro Obregón supieron encontrar el camino de la convivencia con la Iglesia católica. Cuando el general Plutarco Elías Calles asumió la presidencia, las limitaciones a la iglesia pasan a primer plano.

²⁴ Bokser Liwerant, *Op. Cit.*, p. 26.

²⁵ *Ibid* p. 27.

europeo oriental y ruso, México resultó su nueva patria, mientras que para otro tipo de migrantes o exiliados en México no renunciaron a la posibilidad de volver a sus países de origen. Así los judíos que habían arribado a México lo hicieron pensando en la reconstrucción de sus vidas en su nuevo país, aunque continuaron mirando hacia Europa en busca de una solución a los problemas judíos.

Consecuentemente, se abocaron a recrear su mundo social y existencial en formas organizativas grupales y redes de significación y de comunicación que constituyeron el núcleo a partir del cual se daría un amplio y prolongado proceso de institucionalización y adaptación de la vida judía a México. Su permanencia en el país se vio precisamente facilitada por la existencia de núcleos asociativos que permitieron minimizar el desamparo individual y consolidar el apoyo mutuo. Si bien fueron diversos los ejes en torno a los cuales se dio el agrupamiento y la organización, desde el inicio jugó un papel determinante como tal la diversidad ideológica y de postulados político-culturales de los inmigrantes.²⁶

Así que su ideología -diversas expresiones del nacionalismo judío, tanto diaspórico como sionista, dentro de éste una amplia gama de corrientes radicales- fueron traídas, tanto aquellas que expresaban la especificidad judía como las que enfatizaban el carácter universal de las transformaciones sociales, fundamentalmente, el comunismo. También diferentes corrientes seculares y religiosas, de izquierda y de derecha, que habían proliferado en el seno del judaísmo europeo, fueron trasplantados a las nuevas tierras. Si bien el referente básico lo constituía la realidad que los generó, las nuevas condiciones, por un lado por la necesidad de integración a la nueva sociedad y por otro lado por la identidad que les impulsaba a mantener la unidad de su cultura, hizo que la cultura judía en México tuviera cambios y continuidades con respecto a la comunidad judía de otras latitudes.

El otro contexto de la película es el tiempo en el que se realizó la filmación en 1993, el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari ya había firmado en el año 1992 la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, así a la religión judía de México les fue entregado su certificado constitutivo como Asociación Religiosa en junio de 1993. Anterior a esto, los judíos llevaban una mínima relación con el gobierno, el cual no se interponía en sus labores eclesiásticas a cambio de que respetaran el orden político administrativo del Estado. Por esto sin mayores problemas se dio una proliferación de escuelas judías en la década de los cuarenta, donde se impartían, además del programa oficial de la SEP, cursos de historia

²⁶ Ibid p. 29.

hebrea y religión. El Estado toleraba este tipo de expresiones aunque hubiera leyes que lo prohibían constitucionalmente. Las reformas constitucionales de 1992 relacionadas con el reconocimiento a la personalidad jurídica de las instituciones religiosas y con los alcances de su acción pública, han tendido a normalizar prácticas comunes.²⁷

Novia que te vea, para la clase de Historia es positiva en los siguientes puntos:

- ✓ Permite que se formulen interrogantes que guíen algunas actividades de aprendizaje.
- ✓ Narra la historia familiar, la vida cotidiana de dos familias, desde la perspectiva de dos jóvenes mujeres. En este sentido los estudiantes pueden identificarse con las jóvenes en la construcción de su historia familiar.
- ✓ Da a conocer los distintos ámbitos de la vida social, política y cultural, en la ciudad de México.
- ✓ Permite la reflexión sobre la diversidad cultural en México.
- ✓ Proyecta el sentimiento de *otredad* que experimentan quienes viven en un medio cultural diferente al de su familia. Las dificultades con las que se encuentran dos chicas en su vida cotidiana, hacen pensar en cómo vemos a los *otros* y como los *otros* nos ven a nosotros.
- ✓ La ambientación de la película es muy adecuada, muestra a la ciudad de México; se pueden apreciar los murales de San Ildefonso, el museo universitario del Chopo, la Academia de San Carlos, el centro de Coyoacán y su iglesia de San Juan Bautista, el Teatro Metropolitan, entre otros lugares. Esto considero que para algunos alumnos les puede resultar conocido, ellos puedan hacer lo propio en la construcción de la historia familiar.
- ✓ Y a lo largo de la película se da a conocer el contexto internacional en relación con la vida nacional, familiar e individual; esta vinculación hace el filme interesante, para que los alumnos puedan ubicarse en el tiempo y en el espacio, y no sólo ellos, sino también su familia, como lo hicieron las protagonistas Oshi y Rifke.

²⁷ Hamui de Halabe, Liz, *Libertad y tolerancia religiosa en México. El caso de la comunidad judía*, Seminario Internacional sobre Tolerancia, organizado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, México. Tomado de *Tribuna Israelita*. Disponible en http://jinuj.net/articulos_ver.php?id=285

Es importante tomar en consideración que esta película, al igual que las otras, permite incidir sobre temas transversales, tales como la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia por lo diferente o el respeto a la diferencia, temas que no están especificados en el programa de la materia, pero que son importantes en la enseñanza en todos los niveles educativos.



3.3.1 Ficha técnica

Dirección: Guita Schyfter.

Guión: Hugo Hiriart; argumento: Guita Schyfter, Hugo Hiriart y Rosa Nissán, sobre la novela homónima de Rosa Nissán.

Duración: 114 min.

Año: 1992

Producción: Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE), Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica y Producciones Arte Nuevo.

Fotografía: Luc-Toni Kuhn.

Reperto: Claudette Maillé (Oshinica Mataraso), Maya Milshalska (Rifke Groman), Angélica Aragón (Sarica Mataraso), Ernesto Laguardia (Eduardo Saavedra), Mercedes Pascual (abuela Sol), Miguel Couturier (Samuel Mataraso), Nathan Grinberg (Jaime Groman), Leslie Hoffman (tío Meyer), Daniel Gruener (Ari), Ari Telch (Jacobó), Esteban Soberanes (estudiante amigo de Saavedra), Martha Verduzco (señora Saavedra), María Sarfati (tía Zafira), Verónica Langer (Raquel Groman).

Premios: La película obtuvo el premio del público en la VII muestra de cine mexicano de Guadalajara y el Ariel de la Academia Mexicana de Artes y Ciencias Cinematográficas en las categorías de ópera prima (Guita Schyfter), el premio a la mejor actriz secundaria (Angélica Aragón), y el premio al mejor guión. La película ganó los *Audience Awards* (Premios Audiencia) en el Festival de Cine Internacional de Chicago y en el Festival de Cine de Toronto.

3.3.2 Espacio de la enunciación

Es importante considerar el espacio de la enunciación que en este caso les corresponde a la directora y los guionistas.

La directora Guita Schyfter nació en 1947 en Costa Rica, se trasladó a México en 1965 para estudiar Psicología en la UNAM, después cursó estudios de producción audiovisual en la BBC y dirigió interesantes documentales²⁸ educativos y científicos; con la película *Novia que te vea* incursionó en el cine de ficción, entre su filmografía se encuentran *Sucesos Distantes* (1994) y *Las caras de la luna* (2001).

Los padres de Guita Schyfter, nativos de Ucrania y Lituania, llegaron a Costa Rica huyendo de las peligrosas condiciones en la Segunda Guerra Mundial.²⁹ Schyfter tomó el tema de los judíos y su difícil integración en las diferentes culturas por su herencia cultural, con la cual comunicó los problemas a los que se ha enfrentado la comunidad judía en su éxodo para buscar mejores condiciones de vida en diversos lugares del mundo.

En entrevista la directora manifestó su experiencia como extranjera: “Yo tengo sensibilidad a las diferencias culturales porque en Costa Rica, donde nací, no pertenecía a la cultura mayoritaria sino a una pequeña comunidad judía. Siempre tuve la sensación de sentirme extranjera”.³⁰ De alguna manera la película expresa esa experiencia. Que se conjuntó con la experiencia de la coguionista Nissán.

Schyfter persiguió la idea de filmar una historia sobre la comunidad judía en México, sin embargo, su origen judío-*asquenazí* y la ascendencia de la mayoría de los judíos mexicanos *sefardíes* representaba un importante obstáculo a vencer. Finalmente logró integrar las dos visiones con las dos jóvenes que comparten su ser judías, pero con sus peculiaridades que reflejan su ascendencia *sefardí* y *asquenazí*.

²⁸ *La fiesta y la sombra, retrato de David Silveti* (1990); *Xochimilco, historia de un paisaje* (1990); *Los nuestros* [TV] (1987) directora de varios capítulos; *Los caminos de Greene* (1986); *Desarrollo regional* (1985); *Descentralización* (1985); *Archivo General de la Nación* (1984), *Héctor Mendoza* (1984); *Cavernario Galindo, luchador rudo* (1984); *Luis Cardoza y Aragón* (1984); *Vicente Rojo* (1984); *Rufino Tamayo* (1983).

²⁹ http://cinemexicano.mty.itesm.mx/peliculas/novia_quetevea.html

³⁰ Arredondo, Isabel, *Palabra de Mujer. Historia oral de las directoras de cine mexicanas (1988-1994)*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2001, p. 55.

Schyfter adaptó partes de la novela autobiográfica de la sefardita mexicana Rosa Nissán. Tomando de ésta la vida de Oshinica, que es la protagonista de la novela de Nissán, le añadieron la vida de Rifke, una joven judía *Asquenazí* como la misma Schyfter. A través de Rifke, Schyfter trata el tema del socialismo judío, la búsqueda de la identidad; y a través de Oshinica, el de las expectativas sobre el matrimonio entre las familias conservadoras como la de los Mataraso.

Guionistas: Rosa Nissán nació en México Distrito Federal, desde 1997 imparte un taller literario en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y en la Casa del Lago. Imparte un taller de Biografía y Autobiografía en el Claustro de Sor Juana. Publica artículos, cuentos y fotografías en periódicos y revistas. Es autora del libro *Novia que te vea*, en el que se basa la película, *Hisho que te nazca* de 1996, que de cierta manera es la continuación de *Novia que te vea*, *No sólo para dormir es la noche*, cuento de 1999 y la novela *Los viajes de mi cuerpo* de 2003.

Hugo Hiriart nació en México Distrito Federal, en 1942. Estudió filosofía en la UNAM y pintura en La Esmeralda. Es autor de las novelas: *Galaor* de 1972, *Cuadernos de Gofa* de 1981 y *La destrucción de todas las cosas* de 1992; de teatro: *La ginecomaquia* de 1972, *Intimidad* de 1984, *Casandra* (1978), *El tablero de las pasiones de juguete* (1985), *Camille o la historia de la escultura de Rodin a nuestros días* (1987), *Las palabras de la tribu* (1988), *La representación o los peligros del juego* (1993) y *Clotario de Moniax* (1991); los cuentos infantiles: *Disertación sobre las telarañas* (1980), *El último dodó* (1983) y *El vuelo de Apolodoro* (1984); y los ensayos: *Estética de la obsolescencia. El universo de Posada* (1982), *Vivir y beber* (1987) y *Sobre la naturaleza de los sueños* (1995). También ha dirigido obras de teatro.

Hiriart obtuvo el premio Xavier Villaurrutia y pertenece al Sistema Nacional de Creadores. Se ha desempeñado como director del Instituto de Cultura del Consulado de México en Nueva York.

3.3.3 Análisis de la película

La familia Mataraso llega a México procedentes de Turquía en 1927. Los Groman llegaron de Europa, huyendo del antisemitismo. Las protagonistas, hijas de ambas familias, son mexicanas aunque se sienten tratadas como extranjeras. Oshinica –de origen sefardita- y Rifke –de origen asquenazí- buscan su identidad como mexicanas y judías, lo que les lleva a enfrentarse con las tradiciones de sus padres. Los encuentros de estas jóvenes, sus modos distintos de ser y estar en el mundo de dos culturas: la judía y la mexicana, da lugar a una reflexión sobre la pluralidad social, la inserción y convivencia de las minorías culturales en las mayorías nacionales.

Es una película que muestra a la comunidad judía de México en toda su complejidad. En México habitan dos grupos los judíos *sefarditas* y *asquenazí*, con sus diferencias históricas por haber sido expulsados siglos atrás de sus lugares de origen; llegaron a vivir a lugares diversos y dispersos, a México llegaron en diferentes momentos, el más significativo y que interesa a éste trabajo por mostrarlo en la película, es la migración de la década de los veinte y treinta del siglo XX.

La película logra transmitir el sentimiento de *otredad*. Al ser las protagonistas judío-mexicanas con prácticas diferentes a la generalidad de los mexicanos, ellas constantemente contraponen sus prácticas culturales con las generales.

Está filmada casi toda en ladino y en español, con algo de hebreo y de *yídish*, esto no presenta ningún problema porque el ladino es bastante entendible y el hebreo y el *yídish* no requieren traducción, en general la secuencia de imágenes ayuda a la comprensión de lo que se está narrando. Sin embargo anotamos un glosario de algunas de las palabras más usadas, que consideramos necesario se entreguen a los alumnos para su lectura antes de la proyección de la película, para una mejor comprensión de la misma.

Glosario:

Las palabras que a continuación anotamos muestran las prácticas y la historia del pueblo judío:

Adonay (Del hebreo *Adonai*): significa Señor mío. Entre los judíos lo utilizan para nombrar a Dios.

Bar mitsva: ceremonia que realizan los varones judíos al cumplir los 13 años de edad, que es la edad que se considera que ya tienen conciencia de su “yo”, por lo cual son responsables personales de cumplir la ley de Dios.

Chanukah: también conocida como Festival de las Luces, se pronuncian bendiciones mientras se encienden las velas de un candelabro, con espacio para nueve velas. El número de velas encendidas se corresponde con cada uno de los ocho días de la festividad; por ejemplo, el quinto día se encienden cinco velas. La vela adicional es la única que se usa para encender las otras. Mientras las velas arden, los celebrantes cantan, juegan e intercambian regalos.

Elohim: término utilizado ocasionalmente en el Antiguo Testamento para referirse a la divinidad. Plural del hebreo *Eloáh* Dios, significa grandeza y majestuosidad.

Hashomer Hatzair: nombre de una organización juvenil que se fundó en Polonia en 1913. A partir de 1925 se instaló en numerosos países donde migraron los judíos. La organización surge de la fusión entre *Hashomer*, un movimiento Sionista *Scout*, y *Ze'irei Zion*, un círculo cultural e intercultural judío, que se unieron con el objetivo de integrar y educar a los jóvenes judíos hacia un profundo sentimiento de identidad con su pueblo. En los años de la Segunda Guerra Mundial *Hashomer Hatzair* jugó uno de los papeles más importantes en la resistencia judía.³¹

Judíos Asquenazí: se les denomina así a las comunidades judías medievales del norte, centro y este de Europa, así como a sus descendientes. Durante el siglo X en Alemania comenzó a surgir una comunidad judía muy fuerte. Desde Renania, los judíos asquenazí fueron desplazándose hacia el este, llegando a Polonia entre los siglos XV y XVI; muchos de ellos, durante los siglos XIX y XX, emigraron a Norteamérica e Israel. En la actualidad, la comunidad asquenazí está integrada, aproximadamente, por algo más de 10 millones de personas, lo que supone el 85% del total de la comunidad judía.³²

³¹ http://es.wikipedia.org/wiki/Hashomer_Hatzair

³² Microsoft Encarta, 2006, *Microsoft Corporation*.

Judíos sefarditas: grupo cuyos ancestros vivieron en la península ibérica, fueron obligados a abandonar España por los Reyes Católicos en 1492, entonces se trasladaron a la región otomana. Su lengua y costumbres tuvieron ciertas influencias de los lugares donde llegaron a vivir, su idioma el ladino tuvo algunas variantes, las voces fundamentales son el español medieval y en menor intensidad el hebreo, por otro lado algunas de sus prácticas se diferencian de las de los judíos *asquenazí*.

Kibutz: en hebreo significa agrupación. Es una comuna colectiva Israelí, fueron esenciales para la creación del Estado de Israel. Se fundaron cuando la agricultura independiente no era practicada, pero forzados por la necesidad a desarrollar un tipo de vida comunal e inspirada por su propia ideología sionista socialista, sus miembros desarrollaron un modo de vida comunal. Estas agrupaciones han durado varias generaciones como utopía comunitaria.

Kosher o casher (del hebreo): significa correcto, apropiado, aquello que cumple con los preceptos de la religión judía. Son los alimentos permitidos en la dieta de los judíos. Usualmente se asocia con dos de las costumbres alimenticias de los judíos: la que establece que los cárnicos no deben ser consumidos al mismo tiempo que los lácteos, y la que prohíbe a los judíos comer carne porcina en cualquiera de sus formas.

Shabat (del hebreo *shavat*): significa descansar, cesar. Es el día sagrado de descanso, La Biblia describe el *shabat* como recordatorio del descanso de Dios tras la creación (libro de *Éxodo*, capítulo 20 verso 11) y de la liberación de Egipto (libro de *Deuteronomio*, capítulo 5 verso 15).

Shalom: significa Paz, es un saludo habitual y se usa también para despedirse.

Sionismo: movimiento nacionalista que desde finales del siglo XIX se propuso la creación del Estado de Israel, promueve la migración de los judíos a Palestina, su “tierra prometida”, su patria histórica, basados en la visión profética, y por otra parte la preservación de la identidad, los valores judíos, y la protección de los derechos de los judíos en todo el mundo.

Sucot: del hebreo, cabañas o tabernáculos; es una festividad judía, llamada también Fiesta de los Tabernáculos. Es una celebración de origen bíblico, que recuerda los problemas del

pueblo judío durante su éxodo por el desierto. Simbolizada en morar en una cabaña provisoria, luego de la salida de la esclavitud en Egipto.

3.4 Propuestas didácticas

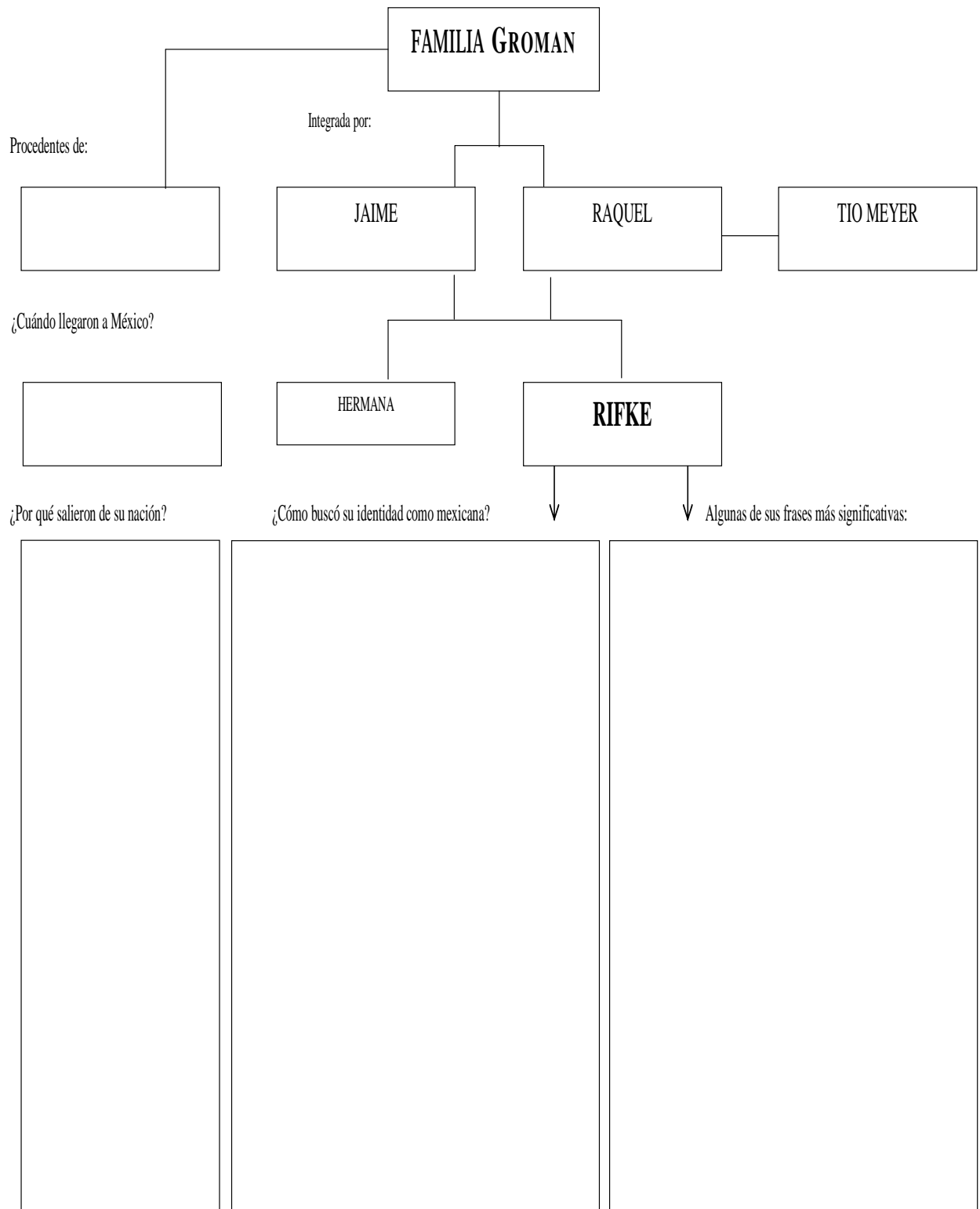
Antes de la proyección se debe de considerar la duración de la película, 114 minutos, casi dos horas, que abarcaría toda la sesión, por lo cual se debe de programar muy bien para que se vea en una sola exhibición. Si es difícil verla completa se recomienda realizar una edición menor, y se sugiere realizarla de la siguiente manera: la película está dividida en 24 escenas, de las cuales se puede excluir la escena 3, que inicia a los 9' con 48'' y termina en 15' con 59''; la escena 9 bien puede eliminarse sin problemas, ésta inicia en el minuto 38'19'' y termina 41'32''; de la escena 22 se puede dejar de ver una parte 1:43'56'' a 1:45'02'' esto último coincide con el inicio de la escena 23. Si se realiza esta edición durante la proyección y se utiliza disco compacto, sólo basta hacer clic para pasar a la siguiente escena.

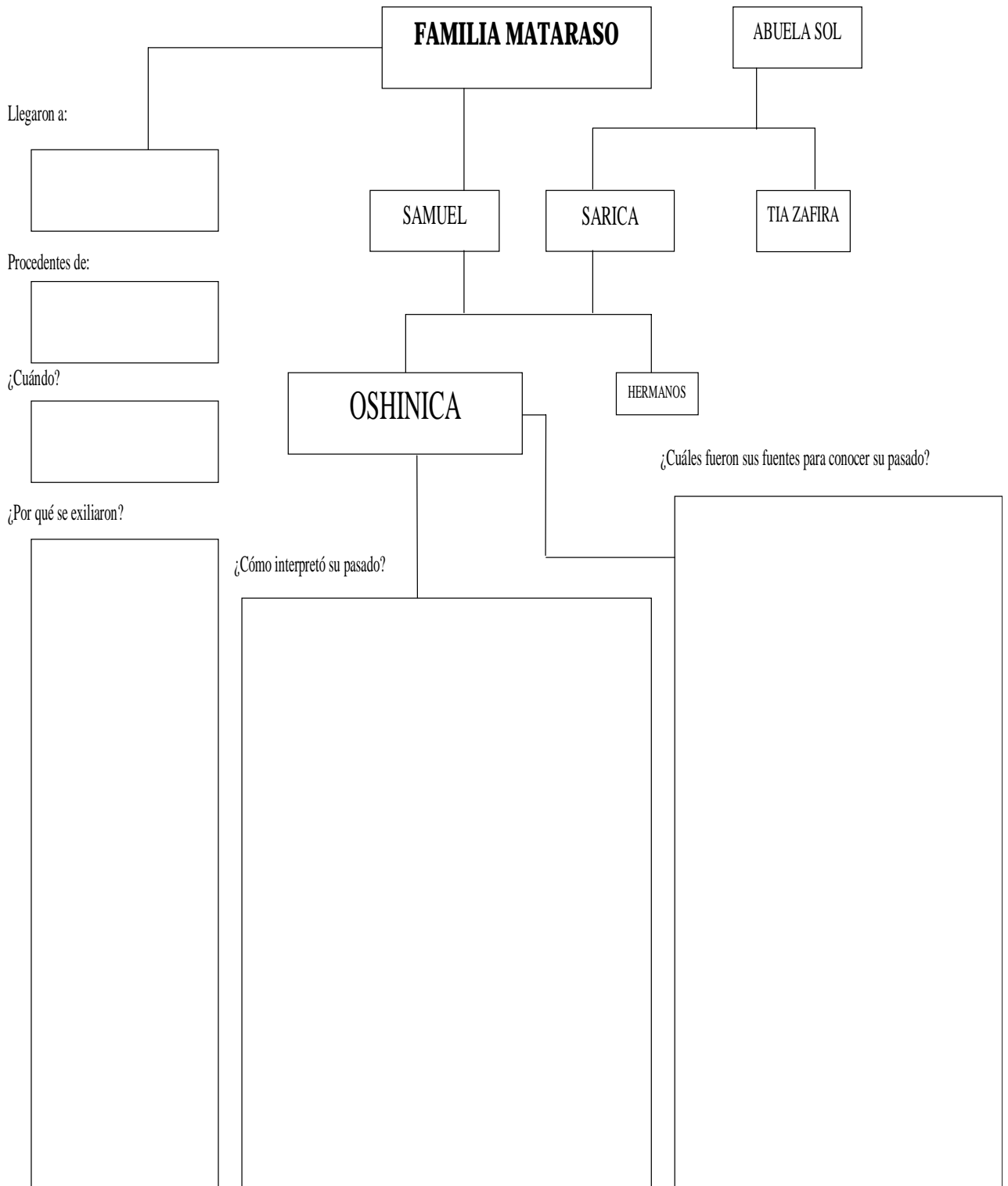
A continuación proponemos una serie de instrumentos, que suponen una ventaja para la ubicación de la película en cuanto a tiempo y espacio, ficha técnica y características generales de las protagonistas, el argumento y contexto de la película, lo anterior para tener una mejor descripción y reflexión sobre ésta. Se propone un formulario y dos esquemas para ser completados, que fueron diseñados como ayuda, para que los espectadores puedan centrar la lectura en el contenido que resulta de interés para la enseñanza de la historia. Cada una de estas actividades se sugiere sean resueltas de manera individual, para que cada alumno pueda hacer su propia descripción, reflexión y en equipos de trabajo realizar un análisis más profundo. Se sugiere que los instrumentos se revisen una sesión antes de la proyección de la película, para dejar claro su objetivo; así, cuando observen el filme, los alumnos podrán tomar apuntes para después completar los esquemas y cuestionario, o completarlos simultáneamente a la observación de la película.

Otro instrumento propuesto es la línea de tiempo, que tiene por objetivo la ubicación en tiempo y espacio, ayuda a los alumnos a establecer secuencias lógicas e interrelaciones de hechos y procesos históricos, por otro lado les ayuda a que puedan visualizar

panorámicamente un orden cronológico. Las dos últimas partes se diseñaron para que los estudiantes puedan ubicar su historia familiar en relación con su contexto, en el que se cruzan infinidad de variables, macros y micros. Esta línea de inicio ayudará a que en ella apunten cuestiones generales de su historia familiar, y también como evaluación de sus conocimientos previos de la historia de su familia, que con la investigación que realizarán a lo largo del semestre podrá ser completada adecuadamente en los espacios en blanco. También contestarán ¿Cómo se relaciona el contexto nacional e internacional con tu historia familiar y personal?, pregunta que está incluida en la misma línea de tiempo.

Es importante enfatizar que estas actividades son invitaciones a los profesores, de las cuales podrán tomar una, dos o tres, tal vez alguna parte de una y de otra; cada profesor, según su experiencia, tiempo y propuesta, puede integrar diversos elementos; posiblemente lo que retome de estas sugerencias sólo sea la ficha técnica de la película y la periodización en la que está recomendada, o quizá hacer un trabajo monográfico con respecto al tema principal o secundario que se trata en el filme. En suma, las actividades pretenden facilitar a los profesores la integración del cine en sus cursos de Historia.





DÉCADAS		1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000
CONTEXTO INTERNACIONAL		1914-1918 1ª G. M.		1939-1945 2ª G. M.		G U E R R A		F R I A		HEGEMONÍA EUA	
		1917 REV. RUSA	29 CRACK	1945 CREACIÓN DE LA ONU		MOVIMIENTOS DE LIBERACIÓN NACIONAL				1991 DISOLUCIÓN DE LA URSS	
			NAZISMO ALEMÁN		1936-1939 GUERRA CIVIL ESPAÑOLA	1959 REV CUBANA	MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES			1989 CAÍDA DEL MURO DE BERLÍN	
				A N T I S E M I T I S M O	1948 INDEPENDENCIA DE ISRAEL					1992 UNIÓN EUROPEA	1991 GUERRA DEL GOLFO PERSICO
CONTEXTO NACIONAL	POLÍTICA										
	CULTURA										
	ECONOMÍA										
HISTORIA FAMILIAR	MATERNA										
	PATERNA										
	TÚ	<p>En las líneas de abajo contesta: ¿Cómo se relaciona el contexto nacional e internacional con tú historia familiar y personal?</p>									

Título:	
Año de filmación:	
Nombre de la directora:	
Anota las razones de la directora para dirigir ésta película:	
Lugares de filmación:	
¿Qué periodo histórico refiere?	
¿Quiénes narran la película?	
¿Qué quiere decir Novia que te vea?	
¿Por qué Rifke educó a sus hijos como judíos?	
¿Qué opinión tiene del filme?	
¿Consideras que con la película se puede conocer el pasado mexicano? ¿Por qué?	

Actividades didácticas

Las actividades propuestas pretenden fomentar actitudes que despierten el interés, estimulen la reflexión, propicien la investigación y el trabajo en grupos cooperativos. Las propuestas parten de la necesidad de introducir en el bachillerato los procesos en la Historia de México -que pudiéramos llamar macro- y la historia micro, en este caso la historia familiar, de manera simultánea que comprenda algunos de los elementos básicos de la disciplina de la Historia en la práctica, realizando investigaciones de acuerdo a su nivel de estudios.

Objetivos de las actividades didácticas:

- ✓ Abordar el estudio de su pasado familiar para que el alumno vincule su presente con su pasado y comprenda que es resultado de un proceso histórico, asimismo el pasado en micro con sus múltiples variables, le sirva para comprender la complejidad de los procesos macros de la historia.
- ✓ Identificar y utilizar las técnicas de investigación y fuentes de información necesarias para estudiar y analizar su entorno familiar.
- ✓ Participar en el proceso de enseñanza aprendizaje activamente: planteando interrogantes, describiendo y analizando vestigios del pasado, como fotografías, objetos y diversos documentos en archivos familiares, también que incorpore las fuentes orales, como fuentes del pasado. Todo lo cual les lleve a deducir ideas de diversas fuentes, elaborar hipótesis, explicar fenómenos, aprender a hacer preguntas a testimonios del pasado, en general a comprender en forma más dinámica e integral la historia.
- ✓ Enseñar a los alumnos a realizar investigación a nivel bachillerato para que comprendan algunos principios de la disciplina de la Historia, además para hacer trabajos propios y documentados evitando la simple copia y repetición de documentos.
- ✓ Involucrar al estudiante con su pasado y su presente familiar, lo cual le permita manifestar sensibilidad y valorar las características socioculturales que identifican y conforman a su familia.

En este sentido, con la propuesta de la película *Novia que te vea*, se parte de que los estudiantes son seres históricos, que su historia se desarrolla en un contexto local y

nacional en relación con la historia mundial, en el cual se cruzan una serie de factores a nivel micro y macro, lo cual conforma su historia. Por otra parte, con la exhibición del filme los alumnos pueden iniciar una investigación acerca de su pasado familiar, siempre en relación con el contexto local e internacional, y esto lo podrán realizar con el ejemplo de la película, en la cual se narra la historia de tres generaciones de dos familias judías. Los alumnos a su vez pueden reconstruir su historia familiar, a la manera en que lo hacen las protagonistas de la cinta.

Metodología:

Esta actividad puede planearse para irse elaborando a lo largo del semestre, al construirse en varios meses; durante el desarrollo del curso se estudian acontecimientos y procesos, que los alumnos pudieran relacionar con su historia familiar, esto para comprender y explicar su historia micro dentro del proceso de la historia local, regional de México y la historia mundial.

1° Selección de documentos, los alumnos pueden consultar su álbum fotográfico familiar y archivos personales que contengan actas de nacimiento, matrimonio, títulos de grados académicos, premios, pasaportes, títulos de propiedad, boletos de viajes, postales, documentos bautismales si se tienen, afiliaciones a partidos políticos, cartas, etcétera.

2° Se ordenan los documentos de los más antiguos a los más recientes, que abarquen el siglo XX (abuelos, padres, hijos, nietos). Es necesario que los alumnos trabajen los documentos escaneados o en fotocopias, para que no maltraten o pierdan información importante.

3° Visita a la hemeroteca para buscar información de la historia local y regional.

4° (En lo posible) Visitas a diferentes lugares de donde provienen las familias, con el objeto de comparar las transformaciones que han ocurrido, para completar información proporcionada por los entrevistados, para consultar el archivo parroquial, y/o el archivo municipal. Tomar fotografías para integrar a su investigación. Comparar fotografías actuales con anteriores.

5° Elaboración de líneas de tiempo histórico, para la ubicación de tiempo y espacio, de la historia mundial, historia de México abarcando lo regional y local y la historia familiar.

Todo lo anterior permitirá integrar y analizar los cambios y permanencias en la historia familiar, en su relación con la historia local y regional y en términos globales con la historia mundial. Se pretende conocer las transformaciones (lugar de residencia, tradiciones, lo rural y lo urbano, la participación de las mujeres en la política, en lo económico, el divorcio, número de hijos, los valores, ocupaciones, etcétera) que han tenido las familias mexicanas, insertándolas en el contexto de los grandes cambios que se han operado en la sociedad mexicana. También se pretende ver las continuidades, profesiones, oficios, patrones de conducta, matrimonio, soltería, madres solteras, entre otras cosas, en relación siempre con la historia de México.

La investigación no busca la recopilación simple de información, sino que a través de ésta la historia de México y la historia mundial recobren un nuevo significado. Generalmente la historia que se estudia en la escuela y la historia familiar son dos ámbitos que muchas veces parecen irreconciliables, en este sentido consideramos importante este trabajo.

Se propone la técnica de la historia oral, entrevistar a profundidad a sus abuelos, tíos, vecinos, padres. Planeada así, esta actividad no solamente la construirían los estudiantes, sino que motivaría a que se involucren familiares y tal vez otras personas de la localidad. Esto pudiera ser interesante, por un lado, para que los individuos que viven con los alumnos pudieran participar en sus tareas escolares y con esto involucrarlos en su formación, pues muchas veces los estudiantes construyen un muro entre la escuela y la familia, lo cual en algunas ocasiones resulta en que los padres no se enteran de las actividades realizadas por sus hijos, entre otras cosas por el ritmo de trabajo en el que están inmersos, o quizás porque no saben cómo insertarse en la vida escolar de los alumnos. Por otra parte, para la localidad pudiera resultar importante la investigación escolar de los alumnos.

A continuación se detallan las actividades antes sugeridas:

3.4.1 Fotografías

Es importante reflexionar cómo estas fotografías contribuyen en la construcción de la historia familiar y local. Se propone realizar una descripción a profundidad de las fotografías mediante los siguientes criterios:

1. Epígrafes

- a) Con epígrafes: Qué informa ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes aparecen? ¿Qué hacen? Este tipo de fotografías facilitan el trabajo de investigación, pues se convierten en evidencias que pueden utilizarse en las entrevistas a sus familiares.
- b) Sin epígrafes: generalmente se trabaja con fotografías que no contienen información anexa, los alumnos deben integrar la información a la fotografía, de acuerdo a la descripción y análisis que realicen considerando la siguiente propuesta.

2. Personas

- a) Con personas: ¿Quiénes aparecen? adultos, niños, mujeres, hombres. ¿Quiénes son? ¿Cuántos son? ¿Qué hacen? Celebran algún acontecimiento (graduación, casamiento, premiación, navidad, promoción laboral, etcétera), ¿Están de vacaciones? ¿Conmemoran algún hecho lamentable?
- b) Sin personas: ¿Qué muestra? ¿Paisajes? ¿Objetos? ¿Espectáculos?

3. Tiempo y espacio

- a) ¿Dónde fue tomada la fotografía?
- b) ¿Cuándo fue tomada la fotografía? Sino se tiene el dato preciso, una aproximación es importante, y ésta se deduce en cuanto a quienes aparecen, la edad aproximada que muestran, la ropa que visten, y principalmente preguntando a los que aparecen en la fotografía.

Es importante reflexionar acerca de cuál fue la causa aparente por la que tomaron la fotografía, evaluar si es una fotografía para la cual posaron o es una fotografía espontánea (son las fotografías tomadas por sorpresa, sin que el sujeto se percate de que va a ser o está siendo fotografiado). Ambas maneras de tomar fotografías hacen que este tipo de documentos sea un tanto diferente, en la primera se reflexiona acerca de qué

quisieron representar, por qué se vistieron de tal manera, por qué sonríen, etcétera. De la fotografía espontánea es más natural. En los dos casos pueden funcionar como testimonios.

Lo que queda claro es que se trata de documentos que nos dicen más cuanto mejor sabemos interrogarlos, estudiarlos en la medida de lo posible como parte de series y analizar siempre con mucho cuidado los detalles, así como no perder de vista sus diferentes significados según el momento.

Una vez realizada la descripción de las fotografías se propone realizar una clasificación considerando sus características, otra ordenación pudiera ser el arreglo de las fotografías por períodos como décadas, lustros, etcétera.

Percepción e interpretación de fotografías

La descripción de las fotografías les llevará de la mano para realizar un análisis de toda su selección de fotografías y particularmente de algunas de ellas. Se propone realizar una exhibición y diálogo en equipos acerca de su trabajo. Se sugiere que los alumnos realicen un escrito en donde ensamblen texto e imágenes.

A partir de lo anterior los alumnos pueden iniciar a elaborar sus preguntas para el diseño de la entrevista a sus familiares, para hacer conjeturas acerca de su historia familiar y local que evidentemente no será el primer acercamiento, sino que más bien se sumará a los conocimientos previos de su pasado familiar. De esa manera las fotografías se integran a la construcción de la historia familiar. En la película una de las protagonistas, Oshi, presenta su álbum fotográfico a Rifke, el cual le ayuda a narrar su historia familiar y personal.

3.4.2 Historia oral

Para la construcción de la historia familiar se propone la técnica de la historia oral, porque ésta permite acceder a una realidad cercana, la familia, la realidad inmediata que frecuentemente permanece oculta, que está allí, pero no se conoce porque es bastante evidente, o porque no lo es.

Es importante incorporar la historia oral al curso porque favorece el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos, la práctica misma de las entrevistas acerca a los estudiantes al trabajo concreto del como se hace la historia, y de esta manera aprehender operativamente conceptos históricos, que es uno de los intereses que se consideran principales en la enseñanza de la historia.

Otro de los intereses que se tienen al incorporar la historia oral en el curso es porque introduce la voz de hombres y mujeres comunes, para mostrar la cara humana de la historia, y también proporciona información que generalmente no encontramos en los libros de texto. Esto tiene que ver con los problemas en la enseñanza de la historia, pues consideramos que uno de los problemas por lo que los alumnos no se interesan por la historia, es porque no se encuentran en ese pasado, los libros de texto generalmente de manera tradicional siguen señalando los “grandes acontecimientos” y apuntando a “los grandes hombres”. En este sentido permite incorporar nuevas problemáticas y sujetos sociales.

En suma, no es solamente una nueva práctica didáctica de aprendizaje sino que introduce un modo efectivo de producir nuevos conocimientos, que resulten significativos para los alumnos. También permite iniciar a los estudiantes en nuevas dinámicas de estudio y de trabajo activo, ayudando a desarrollar habilidades de comunicación, observación, cuestionamiento, deducción y comparación.

Primero es importante que los alumnos conozcan qué es la historia oral. Según el artículo publicado en la pagina <http://www.calarchivists.org/oral.pdf>, la historia oral es el

Proceso de obtener y preservar los recuerdos de los cuales una persona puede hablar en relación a sus conocimientos de primera mano de ciertos eventos y experiencias. La historia oral nos provee una manera de capturar las historias y experiencias significativas de individuos, familias y comunidades que no están registrados en documentos escritos y que por esa razón pueden perderse. La historia oral puede aumentar los documentos escritos del pasado al proveer voces a las silenciosas fotografías y aclarar el significado de documentos escritos. La historia oral es una herramienta importante para preservar el pasado, debido a que sólo una pequeña porción del pasado se documenta, y que una pequeña parte de lo que se recuerda se registra.

Preparando la entrevista

- ✓ Por principio los estudiantes con ayuda del maestro deberán planear a quienes se van a entrevistar, para recuperar la historia familiar: padres, abuelos, tíos, tal vez algunos amigos de la familia, vecinos, etcétera.
- ✓ Realizar el diseño de las entrevistas; se pudiera hacer en el salón de clases con temáticas generales para todos los alumnos, conociendo que cada entrevista tiene sus particularidades, por lo cual se vuelven desafiantes, demandantes, por demás interesantes y satisfactorias.
- ✓ En el diseño de la entrevista es necesario elaborar preguntas cortas, que tomen un asunto a la vez. Comenzar con preguntas generales que se puedan responder fácilmente. Evitar hacer preguntas que se puedan contestar con un “Sí” o un “No”.
- ✓ Determinar cómo se completarán las tareas después de las grabaciones, si se transcribe toda la entrevista, o las partes consideradas más importantes que presumiblemente se utilizarán en su trabajo.
- ✓ Para las cuestiones técnicas es importante considerar el equipo de grabación adecuado, si es en audio o en video, considerar ayudantes en caso de ser necesario, de igual manera es preciso prever la instalación del equipo de grabación (alimentación eléctrica, luz, espacio, etc.).
- ✓ Por otra parte es necesario planear dónde y cuándo, se realizará la entrevista, pues es necesario buscar un lugar adecuado donde no haya perturbaciones visuales o auditivas.

Durante la entrevista

- ✓ Según la planeación de las preguntas preparadas para cada tópico. Por ejemplo: de donde son originarios; las primeras escuelas que asistieron; el vecindario y sus características; la vida en la comunidad; la educación posterior y las ocupaciones o los oficios a los que se dedicaron.
- ✓ Evitar interrumpir a la persona entrevistada cuando está dando sus respuestas.
- ✓ Siempre preguntar cómo y porqué, es importante pedir opiniones y lo que sienten con respecto a lo que pasó.

Después de la entrevista

Es importante poner una etiqueta en cada grabación y el nombre de la persona entrevistada, también la fecha. Finalmente, preparar la transcripción de todo el documento o parte de él según la evaluación que realicen de la entrevista.

Finalmente, las entrevistas son la base de la narración de la historia familiar, aunque se complementarán con el trabajo de descripción y análisis de las fotografías (mismo que podría tener modificaciones al estar frente a las personas entrevistadas); por otra parte están los archivos familiares, que como se había mencionado antes, incluyen actas de nacimiento, matrimonio, títulos académicos, premios, pasaportes, títulos de propiedad, boletos de viajes, postales, etcétera. Paralelamente y a lo largo de todo el semestre los alumnos debieran estar reflexionando y relacionando los procesos históricos con su historia familiar, para comprender y explicar la historia familiar dentro del proceso de la historia de México e historia mundial.

Todas las propuestas anteriores para que los alumnos narren su historia familiar que se pretende abarque todo el siglo XX, con el objetivo de que sean conscientes de su historicidad, con lo cual se contribuye en la construcción de su identidad, que le dé sentido de pertenencia y le permite, además, aprehender que el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la libertad, la justicia son valores que, entre otros muchos, hacen posible la vida en colectividad. De igual manera, comprendan que los fenómenos sociales como la migración hacia México forma parte de un proceso histórico en el que están entrelazadas historias personales y familiares como la de los estudiantes y su familia.³³

3.4.3 Simulación e imaginación histórica

También derivado de la observación de la película se sugiere hacer una representación colectiva de los diferentes grupos de migrantes en México. Con la simulación se aprenden valores como la tolerancia, la diversidad, el respeto a la diferencia, conocer que México es una nación multicultural.

³³ En el programa de Historia de México II, en la Unidad III, se sugiere como una estrategia didáctica “Realizar una investigación de historia oral, con entrevistas a familiares y adultos mayores sobre diversos tópicos de cultura y vida cotidiana de esta época”, con la propuesta que aquí realizamos no sólo estamos poniendo en práctica la estrategia sugerida, sino que la entrelazamos con un ejercicio mayor que es la construcción de la historia familiar que va más allá de la enseñanza de la Historia, los pone en el papel de los historiadores, y esto permite a los alumnos la comprensión de que la escritura de la Historia está marcada por el tiempo y el espacio, esto es el contexto histórico de quien escribe.

Este tipo de producciones implican auténticos desafíos y permiten reconocer las dificultades, limitaciones y potencialidades del proceso de aprender. Este tipo de actividades grupales pueden ayudar a fomentar redes solidarias de aprendizaje, favoreciendo la disposición para el análisis y la reflexión del tema propuesto.

Objetivos:

- ✓ Estimular a los estudiantes a investigar acerca de los migrantes extranjeros en México.
- ✓ Fomentar la empatía histórica.
- ✓ Desarrollar la creatividad de los estudiantes, mediante la expresión corporal y verbal.
- ✓ Crear un ambiente de confianza en el grupo.
- ✓ Estimular la corresponsabilidad grupal en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Los alumnos podrán exponer sus aficiones y/o habilidades personales (ejemplo: dibujar o pintar, tocar algún instrumento, dirigir a un grupo de compañeros, hacer un guión, actuar, danzar, etc.).

Momento histórico: según cada grupo de migrantes a exponer, ubicar un momento histórico correspondiente al siglo XX, puede ser las causas por las que salieron de su país, la llegada de los migrantes a México, su estancia, etcétera.

Lugar: oficina de migración, en la ciudad de México.

Situación: se encuentran grupos de migrantes en las oficinas de migración, que van a renovar su visa, para arreglar documentación y permanecer en México. Puede ser que coincidan o puede ser que lleguen en otro momento, a la misma oficina a realizar los mismos trámites.

Personajes: Según seleccionen los alumnos a grupos de migrantes: argentinos, alemanes, cubanos, chilenos, chinos, españoles, estadounidenses, franceses, guatemaltecos, italianos, japoneses, judíos, libaneses, menonitas, nicaragüenses, rusos, salvadoreños, uruguayos, etc. Además de un funcionario de la oficina de migración, que por inicio es el que hace hablar a los personajes, realizándoles preguntas acerca de su estancia en el país, actúa como moderador y es el encargado de mantener el orden entre

los personajes. Otra propuesta es que la oficina solo sea de telón de fondo, para exponer la situación de los refugiados en México. Las posibilidades son infinitas, si se sugiere la oficina de migración por ser un lugar de convergencia para grupos de migrantes, el propósito es no cambiar de escenario, y el mismo pueda ser utilizado por los diferentes equipos.

Definir que personajes van a representar, que sean significativos para los migrantes que representan; por ejemplo, enfocándose a los españoles en México, pudiera ser un profesor o investigador universitario; a un perseguido político si representa a un personaje de la guerra sucia en Sudamérica, o un líder religioso, si quiere representar a un menonita, etcétera.

Es recomendable que si van a representar a un personaje conocido, como un filósofo, poeta, etcétera, puedan utilizar alguno de sus textos, y buscar alguna indumentaria representativa del personaje. Preferentemente no representar a personajes conocidos para que puedan tener libertad para representar a cualquier migrante, pero que sí tenga muy bien definida su posición económica, sus intereses y expectativas en México, y sobre todo que conozca muy bien la situación de su país al salir de él, y la situación que le hace no regresar a él.

Procedimiento: De principio se pretende que los alumnos integrados por equipos recopilen información acerca de los diversos grupos de migrantes llegados a México a lo largo del siglo XX. Para la recolección de información pueden utilizar diferentes fuentes: orales, enciclopedias, discos compactos, libros, revistas, etcétera.

En el salón de clases los alumnos integrados en grupos cooperativos preparan una propuesta del grupo de migrantes que pretenden representar, según sus características.

En sus equipos de trabajo escriben el guión que describa y argumente la participación de cada uno de sus miembros. Incorporar también el escenario a utilizar y como se mueven actores en el escenario y en que momento.

En plenaria exponer su participación, para poder vincular con algún o algunos otros equipos su encuentro en la oficina de migración. Ahí podrán dialogar sobre su estancia en México o de los problemas políticos, sociales o económicos en su país de origen. Si un equipo quiere trabajar de manera independiente, puede hacerlo, aunque se buscaría

que en dado momento haga participar al grupo de alguna manera, como migrantes en la sala de espera en las oficinas de migración, haciendo fila, esperando recibir un sello, etcétera.

En su representación deberán dar a conocer: ¿Quiénes son?, ¿Por qué salieron de su nación?, ¿Cuál fue el contexto nacional en el que llegaron al país?, ¿Cuáles fueron las condiciones de ingreso al país?, ¿Cuándo llegaron?, ¿Cómo llegaron?, ¿Cuántos llegaron?, ¿Dónde se establecieron?, ¿En que se ocuparon?, ¿Cuáles son sus proyectos en México?.

Aparte de la actuación, otras responsabilidades a repartir entre los alumnos, será elaborar la escenografía, que puede ser virtual y definir el vestuario.

Evaluación: El trabajo implica un continuo diálogo entre docente y alumnos, lo que permite percibir el conocimiento del tema que se quiere representar, y se expresa en sus preguntas, ejemplos y argumentaciones.

- a) La escenografía que incluye diversos materiales y virtuales.
- b) La síntesis de su trabajo se evalúa en la exposición verbal, que deberá contener la información antes solicitada, y ésta deberá aparecer en los diálogos, en la voz del narrador, etcétera.

Por otra parte se valora la creatividad para la representación, que incluye el vestuario, la escenografía, los símbolos utilizados, el fondo musical, entre otros.

Considerar el guión también es muy importante, aunque los alumnos no estén del todo sujetos a él (los agregados y las exclusiones pueden ser consideraciones que tomen en los últimos momentos, y la improvisación se esperaría que fuera en base a una mayor reflexión). Es importante que escriban su propuesta, para que tengan claridad de lo que van a presentar y organicen de mejor manera su trabajo.

La evaluación con la participación de los alumnos puede resultar muy interesante, no sólo porque se toma en cuenta a los alumnos, sino porque al profesor le permite dimensionar la visión de los estudiantes con respecto al trabajo desarrollado, y evaluar también su práctica docente. El profesor puede solicitar evalúen su trabajo en grupos

cooperativos, tomando en consideración sus aprendizajes y la representación ante el grupo.

Reconocemos que el principal desafío a la hora de pensar la evaluación, consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable. Muchas veces los docentes consideramos pertinente evaluar el interés de los alumnos, la participación activa, el progreso de cada alumno. Este tipo de actividades abre posibilidades para proponer una evaluación más creativa y obtener resultados más satisfactorios.

Esta actividad puede realizarse según el número de alumnos y los equipos a exponer (según como se integren de 3 a 7 estudiantes), puede realizarse en dos o tres sesiones, si es el caso después de observar la película, puede ser más fácil la representación, porque los alumnos tendrán referencias frescas de los judíos en México, y podrán reflexionar la inserción de otros grupos de migrantes al país.

Este trabajo implica reflexión profunda al entrar en contacto con el contexto en el que se insertaron los migrantes. Igualmente conocer el contexto en el que salieron de su país, lo que implica conocer las características generales de éste, como clima, lenguaje, geografía, cultura e historia. Analizar la situación nacional al recibir a migrantes. Esto es un continuo diálogo entre la historia de México y la historia mundial.

3.5 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos

- ✓ <http://www.acnur.org/> Es la dirección WEB del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) fue creado por resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1950, con el objetivo de ayudar a los refugiados europeos que aún estaban sin hogar como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Desde aquel entonces, el ACNUR ha aumentado considerablemente su trabajo en ayuda a los refugiados y personas desplazadas en el mundo.

Según información contenida en su página electrónica “en la actualidad, el ACNUR es una de las principales agencias humanitarias en el mundo. Su personal asciende a más de 5.000 funcionarios que asisten a 22.3 millones de personas en más de 120 países. En estos cincuenta años de trabajo, la agencia ha prestado

asistencia a por lo menos 50 millones de personas.” Es basta la información contenida en la página acerca de la migración forzada, principalmente por las ligas a otras páginas con temas de migración.

- ✓ <http://www.iom.int/> es la dirección electrónica de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) es una organismo intergubernamental creada en 1951 tras el caos y los movimientos poblacionales en Europa occidental consecutivos a la Segunda Guerra Mundial.

La organización internacional ha cambiado de nombre y de objetivos a lo largo de su historia lo que refleja la transición de la organización en medio siglo ha pasado de ser un organismo de logística a una organización que se ocupa de todo lo referente a la migración. La historia de la OIM se ha escrito al ritmo de catástrofes ocasionadas por el hombre y de desastres naturales acaecidos en los últimos cincuenta años.³⁴

La OIM trabaja con los gobiernos y la sociedad civil para promover la comprensión sobre las cuestiones migratorias, alentar el desarrollo socioeconómico a través de la migración y velar por la dignidad humana y el bienestar de los migrantes. Entre las actividades de la OIM cabe señalar la promoción del derecho internacional sobre migración, el debate político y orientación, la protección de los derechos de los migrantes, la migración y salud y la dimensión de género en la migración.

La OIM es un punto de referencia en el candente debate mundial sobre las repercusiones sociales, económicas y políticas de la migración en el siglo XXI. La página tiene poca información, pero da un panorama general de la migración forzada en el pasado y en la actualidad.

- ✓ Benedetti, Mario, *Pedro y el capitán*. Es una interesante y corta obra de teatro con la cual los alumnos pudieran percibir y sensibilizarse acerca de las causas de migración de sudamericanos y centroamericanos a México.

³⁴ Checoslovaquia en 1968, Chile en 1973, los refugiados vietnamitas en 1975, Kuwait en 1990, Kosovo y Timor en 1999, el tsunami asiático y el terremoto en Pakistán en 2004 y 2005.

- ✓ Palma Mora, Mónica, “Migración Centroamericana y Caribeña a México” en el siglo XX, en *Babel Ciudad de México: Latinoamericanos en la ciudad de México*, Gobierno del Distrito Federal, México, 1999, p.p. 9-18.

El artículo analiza el flujo migratorio de centroamericanos y caribeños a la ciudad de México, en el siglo XX. Destaca la llegada de cubanos y guatemaltecos, por ser la más constante a lo largo del siglo y numéricamente superior a otros migrantes caribeños y centroamericanos.

- ✓ Yankelevich, Pablo, Coordinador, *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. México, INAH-Plaza y Valdés, 2002.

La obra coordinada por Yankelevich se propone comprender la diversidad de las experiencias de migrantes a México. Los diversos especialistas explican y analizan, las diferencias nacionales, sociales, políticas o individuales de los exilios en México. Los autores incluyen el exilio republicano español, el argentino, el chileno, también estudian a los alemanes, austriacos, franceses, norteamericanos, peruanos, rusos y judíos, en el país. Los coautores de este libro son en su mayoría exiliados, inmigrantes o descendientes recientes de estos; comparten de cierta manera la experiencia del destierro, de éxodos prolongados aún después de abierto el incierto camino del retorno. El libro es muy recomendable para que los estudiantes puedan consultar algunos capítulos.

IV DEL CAMPO A LA CIUDAD DE MÉXICO, PRÁCTICA DOCENTE

Llegan solos o en grupo. Salen de la estación cargados de bultos amarrados con mecate y en la mano un papel arrugado con una dirección, quizá su único asidero en ésta tierra... Atrás dejaron parientes, amigos y el terruño. La necesidad y la ilusión los mueve. El último jalón le da el pariente o conocido que ya se instaló aquí, en éste valle de cielo cada vez menos transparente y nevados volcanes, el centro del país...¹

En la historia de México la migración hacia las ciudades se dio de manera especial en la segunda mitad del siglo XX, se propone analizarla en la Unidad III del Programa de Historia de México II, titulada Modernización Económica y Consolidación del Sistema Político 1940-1970. Se sugiere estudiar el periodo o parte de él considerando la migración hacia la ciudad de México.

Este apartado está enfocado a conocer la migración del campo a la ciudad, derivada de las políticas económicas tomadas por el Estado a mediados del siglo XX, en México.

Para estudiar el periodo se propone la película de *Los olvidados*, de Luis Buñuel, los cuentos *Nos han dado la tierra* y *Paso del Norte*, de Juan Rulfo, que se encuentran en el libro *El llano en llamas*; también consideramos algunas fotografías de Nacho López y Los hermanos Mayo. Con los cuentos podremos analizar las causas de la migración del campo a la ciudad, con la película nos enfocamos en el crecimiento de la ciudad de México, los recién llegados, la marginación urbana; con las fotografías observaremos el crecimiento de las ciudades por la migración interna, lo cual nos permitirá contemplar otra mirada e integrar otra fuente, y a la vez comparar las tres.

La observación de la película, la lectura de los cuentos y el análisis de las fotografías pretenden ser un detonador para el estudio de la migración en el México de mediados del siglo XX, y su importancia en el presente. Las tres fuentes dan elementos para que los alumnos comprendan el papel que desempeña el curso de Historia de México, en su formación como estudiante y actor de una realidad histórico-social. También permitirá desarrollar un “pensamiento flexible, creativo y crítico que le prepara para la

¹ Carrillo, César, *Los rumbos del tiempo*, Nacho López, Instituto Nacional Indigenista, México, 1997, p. 109.

elaboración de juicios acerca de los procesos históricos en los que está inmerso, y lo estimula en la creación de sus propias estrategias para acceder al conocimiento histórico y a la comprensión de la realidad en que vive”.²

4.1 La migración a las ciudades

El tratar de explicar la migración del campo a la ciudad implica tomar en cuenta múltiples elementos, entre ellos los más importantes serían el aumento de la inversión en las empresas públicas, la protección del Estado al sector empresarial, comercial y financiero, (asentados en las ciudades). Lo que equivale a la disminución del interés por el desarrollo del campo.

El periodo que va de 1940 a 1970 se buscó que a través de las empresas públicas se consolidara el Estado, el objetivo fue hacer eficiente el desarrollo económico por medio del impulso industrial del país. De 1940-1952 las empresas públicas ascendieron³ vertiginosamente, se pretendía apoyar la incipiente sustitución de importaciones y acelerar la formación privada de capital.

Durante y después de la Segunda Guerra Mundial la economía del país se mantuvo en crecimiento debido a la alza de las exportaciones, y a nivel interno por la oferta creada por las condiciones bélicas. Las políticas del gobierno de Miguel Alemán “el presidente empresario” promovió un desarrollo sustentado en la industrialización, en la década de 1950 se inicia la etapa conocida como “milagro mexicano”, que inicia en 1955 y termina antes de la década de los setenta.

El Estado apoyó a la iniciativa privada, construyó la infraestructura y proporcionó bienes y servicios procedentes de empresas paraestatales a precios subsidiados, estimuló el mercado interno a partir de que se promovía el consumo de productos fabricados en el país. La protección al sector empresarial, comercial y financiero, provocó por un lado un rápido crecimiento, se registró un incremento anual del producto interno bruto del

² *Programa de Historia de México I y II*, México, UNAM, CCH, área Histórico-Social (Cuadernillo).

³ Entre 1917 y 1940 en la búsqueda de unificación nacional se inicia la creación de empresas públicas. Durante este periodo las empresas creadas en el país son 57, entre las que destacan: Banco de México, Nafinsa, Banco Hipotecario y PEMEX. Entre 1940 a 1952 las empresas públicas ya son 158, a finales de 1970 las empresas han aumentado a 491, entre ellas: Cobre de México, Ayotla Textil, Guanos y Fertilizantes (actual Fertimex), Fundiciones de Hierro y Acero, Refundidora del Noroeste, Compañía Minera del Real del Monte y Pachuca, Diesel Nacional, Comisión Nacional de Valores, Infonavit, Zincamex, Compañía de Luz y Fuerza e IMSS.

6.5%, y por otro lado el gasto público por ayuda a este sector llegó a representar costos muy altos, por lo que el gobierno mexicano empezó a acudir cada vez más a los préstamos extranjeros. La mejora de la economía nacional estuvo acompañada desde sus orígenes por una tasa igualmente creciente de inflación, alimentada por el gasto público, lo cual provocó una constante alza en los precios, por tanto el incremento económico dio un desarrollo diferenciado, esto es, que algunos sectores sociales se vieron beneficiados y otros más permanecieron fuera de él, lo cual provocó una polarización de la riqueza, lo que incitó la inconformidad social y la organización de movimientos sociales, que se manifestaron a fines de los cincuenta y durante la década de los sesenta.

En el campo la repartición de la tierra impulsada en el sexenio de Lázaro Cárdenas fue interrumpida, se atrapó a los campesinos en trámites burocráticos, muchas de las solicitudes se quedaron en trámite, los campesinos perdían años, lustros, décadas, en la solicitud de tierras cultivables. Las reclamaciones se disolvían en la burocracia o se reprimían por la mano de las autoridades locales o de guardias blancas. Si se llegaba a entregar alguna tierra era de mala calidad, si los campesinos no la aceptaban se les desalojaba a la fuerza, para seguir peleando por años y años. El reverso del “milagro” fue el abatimiento que acabó de pulverizar la vida rural y expulsó a muchísimos campesinos hacia las ciudades en México y Estados Unidos.

El Distrito Federal crecía, mientras tanto, a expensas de ejidos y tierras comunales: el 60% del área capitalina fue antes de propiedad ejidal o comunal que, ocupada ilegalmente a lo largo de las décadas, se fue regularizando poco a poco. La expansión de la capital empezó alrededor de 1938, cuando más de 1.5 millones de metros cuadrados fueron expropiados y surgieron, sobre terrenos ya invadidos, colonias proletarias. En las décadas sucesivas se negoció el apoyo político otorgando regularización de predios a partir de 1950, se favoreció a ciertos sectores y sindicatos con unidades multifamiliares construidas por el Estado.

Las empresas estatales y la iniciativa privada fortalecida invirtió sus capitales en la banca, la industria y el comercio, ubicándose en las ciudades más prometedoras del país: México, Guadalajara y Monterrey, las cuales alcanzaron mayor desarrollo, aunado a esto también iniciaron una descontrolada urbanización.

En la carrera hacia el progreso los campesinos no tuvieron más opción que salir a las ciudades, las condiciones para ellos fueron peligrosas, pues se enfrentaron con una ciudad con un ritmo diferente al que estaban acostumbrados. Vivir en las ciudades sobre todo en las grandes urbes, significa colocarse en un mundo competitivo que exige la más aguda apertura de los sentidos y el intelecto para remontar los obstáculos de la vida urbana. Una breve mirada al cine puede ser de utilidad, películas como la *Del rancho a la capital* o *Cuando los hijos se van* (ambas de 1941), muestran la atracción irresistible ejercida por la capital que ponía en riesgo los valores familiares, pero al mismo tiempo tentaba a los jóvenes provincianos para salir a las ciudades. A pesar de que en la época de oro del cine mexicano muchas películas se empeñaron en mostrar que los campesinos sembrando la tierra eran felices cantores y muy *machos*.

Los campesinos tenían un vaga idea de lo que eran las ciudades, sólo habían escuchado hablar de ellas, otras referencias que tenían eran los coches, la ropa, los aviones que surcan el cielo, las noticias y la música. Las ideas de la ciudad se fueron sobreponiendo y se convirtieron en una ciudad idealizada, con promesas de salir adelante, de encontrar trabajo, una vivienda, usar coche, mandar a los hijos a la escuela. La idea de que sólo estando en la ciudad se puede acceder a todo eso que les fue negado en la provincia, hacía de la ciudad un atractivo impostergable; en México varias ciudades llenan este imaginario, pero ninguna como la capital, irresistible imán que llenó los corazones de esperanzas de progreso.

Las ciudades se presentaron como el lugar de las oportunidades para la población rural, la migración a las ciudades se convirtió en algo habitual y característico de la década de los cincuenta, los migrantes⁴ a menudo crearon extensos cinturones de miseria en donde se incorporaron familias que se emplearon en el sector secundario, aunque la gran mayoría se incorporó al trabajo informal, convirtiéndose en vendedores ambulantes,

⁴ Oscar Lewis, señaló que en México, la cultura de la pobreza incluye al menos al tercio inferior de la población rural y urbana. Esta población se caracteriza por una tasa de mortalidad relativamente superior, una baja expectativa de vida, una proporción mayor de individuos en los grupos de edad más jóvenes, y, como los niños y las mujeres trabajan, una mayor proporción de asalariados. Algunos de estos índices son mayores en las colonias o secciones pobres de la ciudad de México que en la provincia en su conjunto. En México la cultura de la pobreza es provinciana y esta orientada a la localidad. Sus miembros están integrados a las instituciones nacionales sólo parcialmente y son marginales aun cuando vivían en el corazón de la gran ciudad. En la ciudad de México, por ejemplo, la mayoría de los pobres tiene un nivel bajo de escolaridad, no están sindicalizados, no son miembros de ningún partido político, no tienen servicios médicos, jubilación, no utilizan los bancos, hospitales, almacenes, museos, galerías de arte y campos deportivos de la ciudad. Lewis Oscar, *Los hijos de Sánchez, autobiografía de una familia mexicana*.

albañiles, cargadores, jardineros, trabajadoras domésticas, etcétera; y dejaron al sector primario en el abandono. Las ciudades comenzaron un importante crecimiento bastante irregular.

En tal contexto se incorporó la película propuesta en este apartado, la migración a la ciudad de México, la marginación social, en la película sólo uno de sus personajes refiere la llegada de los campesinos a la capital, sin embargo varios de sus actores hacen referencia a la vida rural, como migrantes recién llegados en donde pueden recrear un poco su forma de vida agraria, criar gallinas o un cochino, vacas, y cultivar aunque fueran flores. Lo que evidencia su nostalgia por el campo.

Por otro lado los cuentos de Juan Rulfo sirven de contexto y de justificación de la migración del campo a la ciudad. Las fotografías también invitan a mirar el crecimiento de la ciudad. A continuación nos enfocaremos a la película de *Los olvidados*, la ficha técnica, su director y sus influencias, las características de la película y las propuestas didácticas.

4.2 Los olvidados

La película *Los olvidados* se ubica en la última etapa de la llamada época de oro del cine mexicano. Se filmó entre el 6 de febrero y el 9 de marzo de 1950, en los estudios Tepeyac y en espacios al aire libre en el Distrito Federal, como:

La plaza la Romita en la colonia Roma, la Granja correccional de Tlalpan o los entonces llanos de la colonia Doctores, donde se levantaban las gigantescas estructuras metálicas para dar forma al Centro Médico Nacional. Y, sobre todo, el antiguo poblado indígena de Nonoalco, que durante el gobierno del presidente Adolfo López Mateos se convirtió en la Unidad Habitacional Nonoalco Tlatelolco, en aquel momento la más grande y moderna de América Latina.⁵

La película se estrenó el 9 de noviembre de 1950 en el Cine México. La película se mantuvo en cartelera sólo seis días, porque tuvo severas críticas por parte de varios sectores. A pesar de las reacciones negativas, *Los olvidados* fue enviada al Festival de Cannes en Francia (1951) y premiada por la mejor dirección. Al regresar premiada de Francia, la película se reestrenó en el cine Prado, se mantuvo seis semanas en cartelera.

⁵ Aviña, Rafael, *Et. Al. Los olvidados, una película de Luis Buñuel*, España, Fundación Televisa y editorial Océano, 2004, p. 36.

La producción y dirección temiendo algún problema con la censura introdujeron el prólogo en el que se comparan los problemas de México con los de cualquier gran ciudad en el mundo. También rodaron un final alternativo que termina de modo esperanzador en el cual Pedro no es asesinado, sino que encuentra ayuda en una institución de protección a la infancia en donde ingresa.

El tema principal que expresa la película es: la miseria que lleva a un destino trágico del que es imposible salir. El contexto histórico en que está ambientada: la migración hacia las ciudades que produce desarraigo, familias desestructuradas, violencia y marginalidad. La película muestra magistralmente el papel de dos mujeres: Meche y Martha (la madre de Pedro), que trabajan duro para ayudar a sus familias mientras los jóvenes varones vagan, tienen que estar a la defensiva en el medio violento en el que viven, no solo por su situación marginal, sino porque viven situaciones de abuso.



4.2.1 Ficha técnica

Dirección: Luis Buñuel.

Producción: Ultramar Films, Óscar Dancigers (y Jaime Manesce).

Argumento y adaptación: Luis Buñuel y Luis Alcoriza, con la colaboración en los diálogos (sin crédito), de MaxAub y Pedro de Urdimalas.

Fotografía: Gabriel Figueroa.

Música: Rodolfo Halffter, sobre temas originales de Gustavo Pittaluga.

Sonido: José B. Caries y Jesús González Gancy.

Escenografía: Edward Fitzgerald.

Reparto: Roberto Cobo (*El Jaibo*); Alfonso Mejía (Pedro); Mario Ramírez (*El ojitos*); Alma Delia Fuentes (*Meche*); Stella Inda (Martha, madre de Pedro); Miguel Inclán (don Carmelo, el ciego); Francisco Jarnbrina (director de la escuela granja); Jesús García Navarro (padre de Julián); Efraín Arauz (el *Cacarizo*); Javier Amnezcuca (Julián); Juan

Villegas (abuelo del *Cacarizo*); Héctor López Portillo (juez); Ángel Merino (Carlos, ayudante del director); Salvador Quiroz (dueño de la herrería). Voz de Ernesto Alonso.

Duración: 80 minutos.

Formato: Blanco y negro.

Lugar: México, 1950.

Sinopsis: La narración se sitúa en un barrio marginado de la ciudad de México, donde habita un grupo de niños y adolescentes de la calle, que tienen como líder a *El Jaibo*, el mayor del grupo, quien acaba de fugarse de la correccional. *El Jaibo* organiza al grupo para robar en el mercado, se encuentran y asaltan al ciego don Carmelo, pero éste se defiende y uno joven sale herido; en venganza deciden seguirle hasta su vivienda, golpearle y destruir sus instrumentos de trabajo.

Pedro sale de su casa después de un enfrentamiento con su madre, ya en la noche se encuentra en la calle a un niño campesino, *El ojitos*, quien fue abandonado por su padre, y lo lleva a dormir al establo de la casa de los hermanos *Meche* y *Cacarizo*. Al día siguiente *El Jaibo*, en presencia de Pedro, mata a Julián porque cree que fue él quien lo delató a la policía, por lo que lo detuvieron en la correccional de menores. Por otra parte, don Carmelo (el ciego) convierte al *Ojitos* en su lazarillo cuando se da cuenta de que su padre lo abandonó. Pedro consigue emplearse en una cuchillería, allí lo visita *El Jaibo*, quien se roba un cuchillo. Pedro regresa a su casa, pero huye al ver ahí a un policía; piensa que la visita de ésta tiene relación con la muerte de Julián. Pedro tiene miedo de regresar a su casa, mientras tanto *El Jaibo* seduce a su madre.

Pedro en la calle se encuentra con un sin fin de problemas, como el acoso de un pederasta, la desesperada competencia entre los pepenadores por conseguir alimentos de la basura y la explotación laboral de los menores. Cuando se entera que la policía no le implica en la muerte de Julián regresa a su casa dispuesto a ceder en lo que sea necesario para conseguir el amor de su madre, debe aceptar que ésta lo lleve a un tribunal de menores, de donde lo trasladan a una escuela estancia. El director del lugar toma aprecio a Pedro y su condición, asignándole tareas que lo motiven. Sin embargo, Pedro se siente encarcelado y acosado por sus compañeros. El director buscando la recuperación de su confianza en sí mismo, además de demostrarle que ese lugar no es

una cárcel, ofrece a Pedro un trato: le da un billete de cincuenta pesos y le pide vaya a comprar cigarros en el estanquillo de la esquina, Pedro sale feliz a cumplir el mandato. El sentido de culpabilidad del *Jaibo* hace que vigile a Pedro para que no le delate de su asesinato; en cuanto le ve afuera le roba el billete y huye en un camión. Pedro regresa al barrio a buscarlo, pero al no conseguir que *El Jaibo* le regrese el billete, se le enfrenta y pelean hasta que *El Jaibo* se le cae de entre las ropas el cuchillo que se robó; entonces Pedro lo acusa en público de ser el culpable del asesinato de Julián. La noticia es escuchada por todos (incluido el ciego Don Carmelo). La pandilla se disuelve, y *El Jaibo* huye prometiendo vengarse.

Pedro entra al corral de la casa de *El Cacarizo* para pasar la noche, ignorando que *El Jaibo* está refugiado ahí también; éste golpea a Pedro hasta matarlo, para después huir. Cuando *El Jaibo* llega a su refugio, es sorprendido por la policía; Don Carmelo lo ha denunciado. El muchacho recibe un balazo en la espalda, el ciego oye el disparo y dice: “Uno menos... Ojalá los mataran a todos antes de nacer”.



Meche escucha los ruidos de los animales sobresaltados en el establo, y junto con su abuelo descubre, entre las gallinas el cuerpo sin vida de Pedro. Meche sabe quién lo mató, el abuelo comprende que es mejor callarlo, porque los pueden implicar en el asesinato, por lo que deciden sacarlo de allí, lo cargan en una mula escondido dentro de un saco. Por el camino, se encuentran a la madre de Pedro, que busca a su

hijo, sin saber que ellos llevan el cuerpo inerte. Meche y su abuelo arrojan el cadáver de Pedro a un basurero ubicado en una pendiente; el cuerpo rueda cuesta abajo revolviéndose con los desperdicios del fondo.

El segundo final es menos trágico, la acción comienza de la misma manera: Pedro entra al establo de la casa de *El Cacarizo* ignorando que *El Jaibo* está ahí también, inician los golpes, *El Jaibo* pierde el equilibrio, cayendo accidentalmente y desnucándose. Pedro hurta en sus bolsillos de donde extrae el billete de cincuenta pesos y sale del lugar. En el camino se encuentra con *El Ojitos*, que duerme bajo el cobijo de un par de hojas de periódico; conversan y los dos niños pasan la noche juntos. Al día siguiente, Pedro, con



el dinero en la mano, entra por la puerta principal a la escuela granja, con una festiva música de fondo.

4.2.2 Espacio de la enunciación

Luis Buñuel nació en Aragón en febrero de 1900. A los 17 años se trasladó a Madrid, donde conoció al poeta Federico García Lorca, al pintor Salvador Dalí y al poeta Rafael Alberti, entre otros futuros destacados intelectuales de su generación. Atraído por la poesía de vanguardia, interés que nunca abandonaría y sería una constante en su modo de entender el cine, publicó poemas y preparó textos en prosa antes de convertirse en cineasta. En 1925 se trasladó a la capital francesa. Durante esa época colaboró como crítico en publicaciones de Madrid y París, dando a conocer sus concepciones cinematográficas. Se adscribió al surrealismo, al que se refirió Buñuel en 1985 de la siguiente manera:

El surrealismo me ha hecho comprender que la libertad y la justicia no existen, pero me ha apostado también una moral. Una moral sobre la solidaridad humana cuya importancia para mi había sido comprendida por Éluard y Breton cuando me llamaban con humor “el director de conciencia”⁶

Buñuel ha sido considerado como uno de los principales directores de habla hispana, filmó 32 películas en cincuenta años de carrera. *Los olvidados* es considerada una de sus principales películas que volvió a colocar a Buñuel en la escena internacional, luego de su impresionante debut con las películas *Un perro andaluz*⁷ (1929), que tuvo un gran éxito entre la intelectualidad, y *La edad de oro* (1930), película considerada una obra maestra del cine de vanguardia, después atravesó dos décadas de relativa oscuridad.

Después de su establecimiento en México en 1947, Buñuel dedicó varios meses a investigar las condiciones de vida de los barrios pobres de la capital mexicana, en algunas ocasiones con el coguionista Luis Alcoriza, y en otras con su escenógrafo, Edward Fitzgerald. En este periodo Buñuel tomó una serie de fotografías,

⁶ Evans, Peter William, *Las películas de Luis Buñuel, la subjetividad y el deseo*, España, Paidós, 1998, p. 20.

⁷ Esta película la trabajó con Salvador Dalí con el que se identificó con el movimiento surrealista, pero también se le puede identificar con la tradición del más crudo realismo español.

...las cuales se conservan en su archivo, demuestran que no pocos detalles pasaron directamente a la película, como el ciego provisto de una batería de instrumentos que le permitían convertirse en un hombre-orquesta.

Consultó los ficheros del Tribunal para Menores y habló con los psiquiatras que atendían a los delincuentes juveniles, como se atestigua en los agradecimientos correspondientes a los créditos al principio de la película. De estas fichas obtuvo muchos detalles para la trama y los perfiles de sus personajes. Según Buñuel, en otras ocasiones fueron las noticias de la prensa las que le proporcionaron esa base documental, como el cadáver de un niño en un basurero...⁸

Así pues, el equipo fue integrando el material para la película de *Los olvidados*, en el cual el principal guionista fue Luis Alcoriza, quien tuvo la colaboración de Max Aub y en menor medida Juan Larrea. Buñuel consiguió también la colaboración del escritor Jesús Camacho, con él recuperó el habla popular mexicana en los diálogos de la cinta. Camacho había escrito los diálogos de *Nosotros los pobres* (1947) y *Ustedes los ricos* (1948), dirigidas por Ismael Rodríguez y protagonizadas por Pedro Infante, películas icono en las que las clases populares se veían reflejadas, sobre todo en la manera de hablar.

Por otra parte, consideramos que el director recibió influencia del neorrealismo italiano, movimiento posterior a la Segunda Guerra Mundial que se manifestó en la literatura y el cine italiano. Los intelectuales italianos, al ver a su país destrozado por la guerra tuvieron la necesidad de denunciar la destrucción; el neorrealismo nació con un compromiso social, más que una cuestión de estética, fue un asunto moral. Lo que prevaleció en el movimiento fue la sencillez temática, la vida cotidiana, mostró a los hombres comunes y silvestres que se encontraban en situación de pobreza, abandono, abuso, desempleo, delincuencia, entre otros tantos problemas.

En el cine el interés por contar historias reales de hombres vivos, hizo que los directores buscaran actores no profesionales, personas que se mostraran naturales, actores casuales, que su historia de vida les ayudara a mostrar autenticidad. La tarea del director en éste sentido fue descubrirlos. Se filmó al aire libre, las calles fueron los escenarios, lo que ayudó a mostrar la realidad concreta, los escenarios naturales, sin recurrir a la invención o el rebuscamiento.

Roberto Rossellini uno de los directores representante del cine neorrealista en un texto publicado originalmente en la revista *Retrospective* en abril de 1953, titulado *Dos palabras sobre el Neorrealismo*, hizo una crítica a aquellos que vieron este tipo de cine

⁸ Aviña, Rafael, *Op. Cit.*, p. 35.

como una contemplación de harapos y padecimientos de los mundos que se expresan allí, cuando lo que se quiere es reconstruir la verdad, siendo el objeto del filme realista el mundo. Señaló: “el filme realista plantea y se plantea problemas: es el filme que pretende hacer pensar.” Buscar filmar la verdad y con ella hacer pensar, fueron parte de sus objetivos de los directores neorrealistas. Lo que sigue vigente para los que hoy vemos el cine neorrealista italiano, es que casi nadie puede permanecer indiferente; las películas neorrealistas provocan el cuestionamiento de los problemas humanos.

El neorrealismo italiano tuvo varios representantes, que contrastaron con la artificiosa sofisticación de las producciones de finales de la década de 1930, las llamadas películas de “teléfono blanco”, en referencia al excesivo lujo de sus decorados. *Roma, ciudad abierta* (1945, dirigida por Rossellini), símbolo del neorrealismo, se rodó en las calles de Roma durante los últimos días de la ocupación alemana, sintetiza de alguna manera las propuestas del cine neorrealista. Tras *Roma, ciudad abierta* se produjo un boom del cine italiano y en pocos años se rodaron algunas de las mejores películas del cine de posguerra: Vittorio De Sica filmó *Ladrón de bicicletas* (1948) con la historia de un hombre común que no se resigna al desempleo, a través de su situación se muestra a un país suspendido entre esperanzas y frustraciones. Simultáneamente Luchino Visconti trabajó: *La tierra tiembla* (1948) quien muestra un extremo de crueldad, donde las palabras resultan limitadas para describir los problemas sociales que muestra la cinta. Estas son algunas de las películas más representativas del cine neorrealista, que consideramos tuvieron una importante influencia en otras películas al tomar algunos de sus elementos, entre ellas *Los olvidados*.

Así, vista bajo los principios del neorrealismo, podemos señalar lo siguiente acerca de *Los olvidados*:

Temáticamente trabaja los asuntos principales de los que se ocupó el neorrealismo italiano: marginación, pobreza, desempleo, discriminación, trabajo infantil, abuso, delincuencia, impotencia.

Destaca el interés por basarse en historias verdaderas, antes de realizar la película, Buñuel pasó mucho tiempo en los barrios pobres, tomó fotografías, y muchos de sus personajes fueron recuperados de personajes reales. Buñuel trabajó con actores que se mostraron naturales, la autenticidad que tuvo con sus actores fue definitiva.

Los olvidados tiene muchas escenas al aire libre, lo que le dio autenticidad a la película en cuanto a mostrar la realidad, sin escenarios artificiales.

El filme también, muestra a varios personajes que pudiéramos identificar como hombres comunes: *El Jaibo*, Pedro, Martha, don Carmelo, *El ojitos*, *Meche*, Julián, el padre de Julián, *El Cacarizo*, el abuelo del *Cacarizo*, el vendedor de tortas, el pederasta. Se muestran a personajes que pudieran encontrarse en cualquier lugar en la ciudad de México; llama la atención la profunda mirada que tuvo el director para poder pedir a sus actores la representación tan auténtica de sus personajes. Esto lo pudo hacer por sus sorprendentes dotes de observador de los seres humanos. Buñuel presentó con una actuación magnífica a su personaje principal, *El Jaibo*, un adolescente de barrio escapado de la correccional, incorregible, entrometido y abusador.

La mayoría de los actores que participó en *Los olvidados* no era profesional, por ejemplo, Roberto Cobo era un bailarín de revista que hasta entonces sólo había actuado papeles secundarios; Mario Ramírez, *El ojitos*, era un campesino. Alfonso Mejía, Pedro, fue seleccionado en un *casting* entre alumnos de una escuela primaria. También hubo algunos actores profesionales como Miguel Inclán, don Carmelo, y Francisco Jambrina, el director de la escuela estancia, así como la actriz Stella Inda. Sin embargo, es importante mencionar que los actores que llevaron el mayor peso en la película fueron actores que no tenían experiencia como tales.

El director de fotografía, Gabriel Figueroa era uno de los más prestigiados fotógrafos mexicanos de la época (esto después de trabajar en Estados Unidos al lado de John Ford y Orson Welles), Figueroa es famoso por sus elaboradas composiciones plásticas, exhibidas principalmente en sus colaboraciones con Emilio Fernández y Fernando de Fuentes. *Los olvidados* no se prestaba para una fotografía estética, de modo que Figueroa terminó por hacer un trabajo diferente a su estilo habitual.

4.2.3 Análisis de la película

La película inicia con la voz del narrador:

Las grandes ciudades modernas, Nueva York, París, Londres, esconden tras sus magníficos edificios, hogares de miseria, que albergan niños mal nutridos, sin higiene, sin escuela, semillero de futuros delincuentes. La sociedad trata de corregir este mal, pero el éxito de sus esfuerzos es muy limitado. Sólo en un futuro próximo podrán ser

reivindicados los derechos del niño y del adolescente para que sean útiles a la sociedad. México, la gran ciudad moderna, no es la excepción a esta regla universal; por eso esta película, basada en hechos de la vida real, no es optimista y deja la solución del problema a las fuerzas progresistas de la sociedad.

En principio la película ubica el problema: pobreza, marginación social; apunta que es una situación que no es propia sólo a México, sino de la modernidad, la vida urbana. Además señala que es algo que se esconde como vergonzoso. Sin embargo, es un problema que no se puede dejar de ver porque esto deriva en otros problemas, son “semilleros de futuros delincuentes”. La película se propone denunciar con el objetivo de ayudar a solucionar este problema.

La película exhibe la desigualdad social en la ciudad de México a mediados del siglo XX, en la cual convergen la opulencia, los aparadores y los coches lujosos con la miseria, el hambre, la indigencia, y la lucha por la supervivencia; la construcción de grandes edificios con los barrios de casas en ruinas. Todo ello refleja una sociedad polarizada, en la que sus partes cada vez se aleja más, provocando peligrosas tensiones sociales.

El filme se centra en un protagonista colectivo, el mundo de los niños y adolescentes de la calle. A lo largo de la trama nos encontramos múltiples historias que van retratando la marginación y la violencia que ésta produce. *Los olvidados*, en contraste con las cintas típicas del periodo que romantizaban a los pobres y su situación (como las de Ismael Rodríguez o Alejandro Galindo), fue una mirada cruel. Presenta una realidad que dolía reconocer en la época de la “unidad nacional” que impedía la crítica al gobierno en turno.

Los olvidados causó un fuerte impacto que unido a un falso nacionalismo, provocó una respuesta inmediata (mostrando el clima de opinión de esos años). Desde el rodaje se manifestó inconformidad: un técnico se dirigió al director: Pero, ¿Por qué no hace usted una verdadera película mexicana en lugar de una película miserable como ésa? Otro miembro del staff se quejó del escenario demasiado verídico: “Sr. Buñuel esto es de un cochambre tremendo. No todo México es así. Tenemos también hermosos barrios

residenciales, como Las Lomas”. La peinadora de la película renunció por la desalmada presentación de la madre y su rechazo a su hijo.⁹

Ya en cartelera sólo se mantuvo “cuatro días y ganó para Buñuel la enemistad de algunos que lo acusaban a gritos de haber cometido ‘una infamia, un horror contra México’, además, sindicatos y otras asociaciones recomendaron que se le aplicara el Artículo 33 para expulsarlo por ser un ‘extranjero indeseable’, un gachupín que vino a insultar a México...”¹⁰

La cinta presentaba una realidad cruel, difícil de reconocer, sobre todo en una época en la que “el cine se había apartado tanto de lo real que llegó a hacer creer que su realidad era otra”.¹¹ El impacto que causó, unido a un falso nacionalismo mexicano, provocaron una respuesta furiosa ante *Los olvidados*.

Una de las razones que podría explicar la reacción negativa del público, radicaría en que el cine mexicano no pudo desligarse nunca de la etapa de glorificación a la madre abnegada y mártir creada por Juan Orol (*Madre querida*, 1935) y reiterada hasta el cansancio por casi todos los directores de la época. Luis Buñuel, en cambio, presenta una madre que rechaza a su hijo, le niega la comida y tiene relaciones sexuales. Esta manera de tratar el tema del desencanto de la maternidad causado por la miseria y de la responsabilidad de una maternidad involuntaria.

Personajes: Los personajes de Buñuel corresponden a las condiciones sociales en que viven. Buñuel coloca la miseria económica junto a la falta de afecto y la necesidad de sobrevivencia como causas de los problemas sociales. Por ejemplo, encontramos que *El ojitos*, un personaje que ha mostrado un carácter noble, está a punto de golpear la cabeza del ciego con una piedra para librarse de su represión. Y cuando Meche, que también ha demostrado un carácter bueno, saca de debajo de su falda una navaja para defenderse de la acechanza del viejo.

⁹ Mraz, John, *Nacho López y el fotoperiodismo mexicano en los años cincuenta*, México, CONACULTA e Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999, p.p. 118-119.

¹⁰ *Ibid*, p. 119.

¹¹ García Riera, Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, Tomo IV, México, CONACULTA y Universidad de Guadalajara, 1997, p. 161.

Otro ejemplo sería el del director de la escuela estancia, quien aparece como una persona progresista al dar a Pedro la oportunidad de salir a comprarle cigarros para demostrarle confianza; sin embargo, en la película no se le recompensa por su buena acción (es interesante la propuesta que da Buñuel, en la institución donde los niños desamparados pueden vivir, pocas y limitadas, pero existían posibilidades, aunque no para todos, pero existía programas gubernamentales).

- ✓ PEDRO es víctima de las circunstancias, de la miseria, de la falta de afecto; busca el amor de su madre pero sólo encuentra rechazo y recriminación. Busca empleo y se encuentra con una serie de injusticias, para mantenerse necesita delinquir.

Buñuel describió con cariño a sus personajes, en especial a Pedro, un niño de buen corazón, pero incomprendido por su madre e inmerso en circunstancias difíciles; el ambiente de criminalidad que lo rodea le lleva de la mano para que se convierta en un delincuente, y lo demuestra en varias ocasiones: en momentos de violencia su respuesta es violeta, aunque también le da tiempo para reflexionar y pensar que eso no está bien, ejemplo de ello es la escena en la que trata de defenderse con un banco, de la agresión de su madre, reflexiona y concluye que hizo mal, sucede de igual manera con la muerte de Julián, pues aunque él no es el culpable, tiene sentimientos de culpa por la situación que presencié.

- ✓ EL JAIBO es visto como producto de la miseria, de la lucha por la sobrevivencia. no conoció a su padre y de su madre apenas si tiene un vago recuerdo. *El Jaibo* es el líder de la pandilla y refrenda constantemente su liderazgo con los otros niños y adolescentes.

El Jaibo presenta, además, rasgos de un carácter despiadado y traicionero en las peleas con Julián y Pedro, después de derribarlos los golpea con saña hasta matarlos. Estos detalles muestran la violencia *El Jaibo*, independientemente de su fanfarronería. A diferencia, por ejemplo, del ataque al ciego y al ápod, personajes convencionalmente respetados y al mismo tiempo presas fáciles y cómodas para el ataque en grupo. Sin embargo, a pesar de su agresión es un ser frágil, huye constantemente de la policía, duerme en casas abandonadas y en el

establo a escondidas al calor de los animales, de los cuales también busca alimentarse (de los huevos de las gallinas y de la leche de las vacas).

- ✓ MARTHA rechaza a su hijo Pedro, al parecer por la vida delictiva que éste lleva; no obstante, acepta que la seduzca *El Jaibo*, que es quien ejerce mayor presión negativa sobre el propio Pedro. Así, el rechazo de Martha hacia Pedro implica más el hecho de tener un hijo que apareció sin ser deseado y transformó por completo su sistema de vida. Para ella el momento en que tiene que estar a solas con Pedro en la granja resulta determinante porque, al ser obligatorio, transforma el rol dominante que tiene sobre él. Por lo mismo, Pedro se atreve a reprocharle su actitud, pero aun dentro de su arrepentimiento, Martha ya no puede sacarlo de ahí.
- ✓ EL OJITOS: Su padre lo ha abandonado en el mercado y él, que no termina de comprender qué pasó, lo espera todos los días en la esquina donde se despidieron. La mirada de *El ojitos* (apodo que le pone Meche al descubrir unos ojos limpios) no está contaminada por la miseria urbana y sus consecuencias, pues viene del mundo rural. Representa al niño que todavía es ingenuo y limpio, a pesar de habersele abandonado. Abandono que es resultado de la pobreza como le dijo Don Carmelo (el ciego): “No regresará. Estas cosas pasan todos los días, hay mucha pobreza y las bocas estorban”.

El ojitos se mantiene al margen de los niños de la calle y es con Meche en donde encuentra el calor de la amistad y la confianza, compartiendo con ella lo que sabe, su cultura campesina; muestra de esto es la escena en la que *El ojitos* le dice a Meche que la leche de vaca es buena para poner la piel suave, y la escena en la que entrega a Meche el diente de muerto que cuelga de su cuello; porque “el que lo lleva no sufre mal ni nadie lo puede odiar, eso sí, para que tenga efecto el diente hay que cogerlo una noche de luna llena en el cementerio”. Tanpreciado bien lo regala muestra de su generosidad natural. Aunque *El ojitos* mantiene su sencillez y su pureza, se deja abierta la duda, ¿Cuánto tiempo podrá aguantar sin contaminarse por la violencia que le rodea?. Si las vidas de *El Jaibo*, Julián y Pedro terminan con su muerte violenta, la de *El ojitos* se deja en suspenso.

- ✓ **MECHE:** Es la única niña que aparece en la película y, aunque no es propiamente una niña de la calle, sí nos transmite la vida de quien a temprana edad tiene que llevar para adelante la casa debido a la enfermedad de su madre. Su entorno es una casa de madera, caracterizada por el hacinamiento y la desolación; es el marco donde ella desenvuelve con diversos trabajos sin más horizontes ni esperanzas. Además, siempre está lista para defenderse de cualquier abuso, ya sea del *El Jaibo* o de Don Carmelo, que quieren aprovecharse de su inexperiencia y fragilidad. Sólo encontrará en *El ojitos* un compañero en quien confiar, con quien poder hablar sin tener que estar a la defensiva.

Meche es la única actriz adolescente que sale en la película, en medio de un repertorio abundante de niños y adolescentes. Meche representa la juventud de Martha y Martha parece ser el futuro de Meche.

- ✓ **El CACARIZO** posee una personalidad cuyos rasgos más importantes son la admiración y lealtad que tiene a *El Jaibo* por encima de todo, hasta de su propia hermana y su abuelo, quien le prohíbe que se quede a dormir con los animales. La lealtad que le tiene a *El Jaibo* hace que se convierta en su cómplice, pues él, al igual que Pedro, saben que mató a Julián, pero se lo calla porque considera que tal acto reivindica a *El Jaibo* como líder del grupo.
- ✓ **DON CARMELO** vive de los recuerdos de un porfiriato “que siempre fue mejor”. Es tan perverso y cruel como los mismos integrantes de la pandilla de la que tanto se queja; sólo su condición de ciego lo reivindica ante los demás. Se trata del personaje más solo de todos porque su avaricia le impide confiar en alguien: constantemente ve amenazados sus ahorros que esconde detrás de un tabique. Se gana la vida con su música ambulante y haciendo las veces de curandero, como en la escena en la que intenta realizar la curación con la paloma, para pasarle a ésta los males que aquejan a la madre de Meche. Víctima de las travesuras nada inocentes de las niños, no está exento de culpa ya que él mismo se aprovecha de *El ojitos* e intenta abusar de Meche. Él será quien entregue a *El Jaibo* a la policía. Buñuel lo convierte en el conducto de lo que buena parte de los adultos piensan que debiera hacerse con esos niños: “Mañana vamos a acabar con todos”. Y cuando *Jaibo* es alcanzado por los disparos de la

policía: “Uno menos, Así irán cayendo todos. Ojalá los mataran a todos antes de nacer”.

- ✓ DIRECTOR de la escuela estancia: a diferencia de los demás personajes de la película, no es violento ni se mueve por su propio interés, confía en las personas, busca ayudar a los niños desamparados, en los que nadie confía. Ve en ellos a personas con muchas desventajas sociales. El correctivo no es el castigo, sino saber identificar sus problemas e intentar solucionarlos junto con ellos: “Cada muchacho es un problema diferente. Éste necesita un poco del cariño que no tuvo”, pone especial interés en descubrir cuales son los problemas concretos de cada niño, analiza los problemas de raíz, que son profundos e implica cambios en las estructuras sociales que han provocado la destrucción familiar, la pobreza, la violencia, la falta de amor.

4.2.4 Los olvidados en la enseñanza de la Historia

- ✓ Ubicar la película en el contexto en el que fue filmada.
- ✓ Conocer y analizar el crecimiento de las ciudades, principalmente la ciudad de México, en la segunda mitad del siglo XX.
- ✓ Reflexionar entorno a la expulsión de migrantes del campo a las ciudades.
- ✓ Identificar, describir y analizar los referentes históricos, económicos y culturales que aparecen en el filme.
- ✓ Detectar, los principales problemas sociales y sus características que se muestran en la película.

Objetivos transversales:

- ✓ Valorar los sentimientos, las motivaciones y los principios morales que mueven a los protagonistas, tomando en cuenta las semejanzas y diferencias que se tienen con la realidad actual.
- ✓ Observar y describir cómo se muestra la violencia, la discriminación, el trabajo infantil, el desempleo, el analfabetismo, entre otros problemas sociales.
- ✓ Identificar las actitudes e ideas contrarias a los derechos humanos.

4.3 Propuestas didácticas

Para centrar la lectura de la película se sugieren los siguientes cuestionarios, se propone además que vean el final alternativo para contestar el segundo cuestionario, que se indica se realice en equipo.

1. ¿Por qué consideras que la película se haya censurado?
2. ¿Cuáles fueron las bases del director para realizar esta película en México?
3. Periodo que trata, asunto que trata, contexto histórico en el que se desarrolla la película.
4. Detecta, analiza y escribe los problemas que se generan al crecer las ciudades.
5. ¿Cuáles son los problemas generados de la migración de la provincia a la ciudad de México (que se pueden observar en la película)?
6. ¿Consideras que lo observado en la película puede haber ocurrido en la realidad?
¿Por qué?
7. ¿Consideras que la película corresponde a asuntos del pasado o puede suceder en el presente?
8. Apunta una escena que te haya llamado la atención o que te sea significativa. Señala las razones por las cuales te llamó la atención o la recuerdes.
9. ¿Qué sensación te ha producido la película?
10. ¿Hay alguna escena que te ha inquietado, conmovido o desagradado especialmente? ¿Por qué?
11. ¿Consideras que con la película se puede conocer el pasado mexicano? ¿Por qué?
12. Da tu opinión de la película:

Analiza algunos de los personajes de la película: *El Jaibo*, Pedro, Martha, Don Carmelo, *El ojitos*, Meche, Julián, el pederasta, el padre de Julián, y otros.

Contestar en equipo las siguientes preguntas:

1. Identificar y explicar los referentes históricos, económicos y culturales que aparecen en el filme.
2. ¿Cuáles son las causas de que *El ojitos* fuera abandonado por su padre?
3. Identificar las ideas contrarias a los derechos humanos, vistos en la película.
4. Según el título de la película ¿Quiénes son los olvidados?
5. Según la película, qué tipo de valores continúan vigentes, qué ha cambiado, en la sociedad mexicana.
6. Haciendo un balance de lo que pasa en la película de principio a final, ¿Cuál de los dos finales les parece más interesante? ¿Cuál de los dos finales recomendarían? ¿Cada final de la película cambia el sentido inicial de la película? ¿Al ver el primer final llegan a alguna conclusión distinta al ver el segundo final? ¿Se trata de un final optimista o pesimista?

4.3.1 Literatura

Para trabajar los cuentos de Juan Rulfo (1918-1986), se sugiere que los alumnos recopilen datos biográficos para poder ubicar al autor en su contexto, de igual manera se propone que los estudiantes busquen información de sus publicaciones.

Los dos cuentos que se sugieren forman parte del libro *El llano en llamas* que se terminó de imprimir en 1953. Los textos incluidos en la primera edición son: “Macario”, “Nos han dado la tierra”, “la Cuesta de las Comadres”, “Es que somos muy pobres”, “El hombre”, “En la madrugada”, “Talpa”, “El Llano en llamas”, “¡Diles que no me maten!”, “Luvina”, “La noche que lo dejaron solo”, “Acuérdate”, “No oyes ladrar los perros”, “Paso del Norte”, y “Anacleto Morones”.

Rulfo señaló que mientras gestaba su segunda obra: *Pedro Páramo*, iba escribiendo los relatos de *El llano en llamas* para familiarizarse con el ambiente. Él anotó que al

escribir sus libros quería escribir lo que nunca nadie había escrito antes. “Desde luego no es porque no exista una inmensa literatura, sino porque para mí, sólo existía esa obra inexistente y pensé que la única forma de leerla era que yo mismo la escribiera. Tú te pones a leer y no hallas lo que buscas. Entonces tienes que inventar tu propio libro”. Y esa aspiración le exigió sacudirse los ornamentos retóricos hasta alcanzar el ideal de la síntesis expresiva: “Lo que yo quería era hablar como un libro escrito. Quería no hablar como se escribe, sino escribir como se habla”.¹²

El Llano en llamas muestra los siguientes temas: la Revolución Mexicana, la lucha por la tierra, la seguridad social, la marginación geográfica y económica, la injusticia, la violencia en todos sus matices, la venganza, el erotismo inconsciente, la religiosidad, la guerra cristera, el fracaso de los planes educativos, las tensiones provocadas por la esperanza que se deposita en Estados Unidos como tierra de promisión, la demagogia de la clase política, la burocracia, las catástrofes del campo mexicano, entre otros.

Rulfo concede suma importancia a la lucha por la tierra, origen de la Revolución Mexicana. El fracaso de esa lucha desencadena frustraciones y violencia. La necesidad de poseer un pedazo de terreno fértil es uno de los motivos del levantamiento armado. En el cuento *Nos han dado la tierra* desde el título indica que las escenas se ubican ya en la época posrevolucionaria, sin embargo, la ironía de que esa tierra sea el Llano Grande, “inútil costra de tepetate”, transmite la certidumbre de que la lucha por la tierra, motivo básico de la Revolución, ha sido inútil.

También el tiempo presente del relato, escrito en esa primera persona típica de Rulfo, se une a las imágenes, a los giros idiomáticos y a las metáforas, para transmitir una profunda sensación de cansancio y derrota en quienes asumen aquella búsqueda, es como si el presente nos recordara que aún hoy se produce tal fracaso, puesto que, más que el presente de la crónica o el presente histórico, el de *Nos han dado la tierra* es el tiempo de una condena aún no concluida, que acontece una y otra vez.

Otro de los asuntos de Rulfo es la injusticia, el fracaso de la justicia oficial, la burocratización y su torpeza:

¹² Benítez, Fernando, “Conversaciones con Juan Rulfo”, en *Juan Rulfo, Homenaje Nacional*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Secretaría de Educación Pública, 1980, p. 15.

... Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego. En cuanto allí llueva, se levantará el maíz como si lo estiraran.

-Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

-Eso manifiéstelo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.

-Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos...

Pero él no nos quiso oír.

También presentamos otra narración de Rulfo, *Paso del Norte*¹³ (ver anexo). En este cuento Rulfo presenta la ciudad de México y los Estados Unidos que aparecen como escapatoria a la extrema pobreza de un hombre, que no tiene otra alternativa sino emigrar a la ciudad para no morir de hambre, de alguna manera los cuentos pueden verse en continuidad, en tanto que el primero presenta los problemas sin resolver en el campo y la ciudad resulta ser la opción ante la situación tan difícil, la única alternativa es huir, en busca de ingresos para poder sobrevivir. *Paso del Norte* es el único cuento del corpus rulfiano donde se hace referencia a la capital del país.

En *Paso del Norte* muestra las consecuencias de la devastación del campo mexicano, el protagonista quiere ganarse la vida, sin embargo no puede hacerlo porque no hay manera, no tiene ninguna oportunidad y apoyo:

-Me voy lejos, padre; por eso vengo a darle el aviso.

-¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?

-Me voy pal Norte.

-¿Y allá pos pa qué? ¿No tienes aquí tu negocio? ¿No estás metido en la merca de puercos?

-Estaba. Ora ya no. No deja. La semana pasada no conseguimos pa comer y en la antepasada comimos puros quelites. Hay hambre, padre...

...nos estamos muriendo de hambre. La nuera y los nietos y éste su hijo, como quien dice toda su descendencia, estamos ya por parar las patas y caernos bien muertos. Y el coraje que da es que es de hambre. ¿Usted cree que eso es legal y justo?

El protagonista descubre que quienes pueden vivir son aquellos que, como su propio padre, prestan servicios alrededor de las fiestas religiosas y civiles; y es que la comunidad se encuentra por completo volcada en su propia celebración, conforme a una mentalidad típica del catolicismo tradicional. El mundo de *Paso del Norte* muestra hasta qué punto se han superpuesto dos concepciones radicalmente distintas: el país del

¹³ Versión original (1953).

carnaval perpetuo y la nación que, con torpe lentitud, trata de adquirir los hábitos de una comunidad moderna.

... hay hambre. Usted no lo siente. Usted vende sus cuetes y sus saltapericos y la pólvora y con eso la va pasando. Mientras haiga funciones, le lloverá el dinero; pero uno no, padre. Ya naide cría puercos en este tiempo. Y si los cría pos se los come. Y si los vende, los vende caros. Y no hay dinero pa mercarlos demás de esto. Se acabó el negocio, padre.

Rulfo en este cuento hace referencia a la migración del campo a la ciudad, que presentaba las oportunidades que no había en la provincia, así las ciudades se presentaron como la posibilidad de mantener la vida, con trabajos muy duros.

De los ranchos bajaba la gente a los pueblos; la gente de los pueblos se iba a las ciudades. En las ciudades la gente se perdía; se disolvía entre la gente...

-Oye, dicen que por Nonoalco necesitan gente pa la descarga de los trenes.

-¿Y pagan?

-Claro, a dos pesos la arroba.

-¿De serio? Ayer descargué como una tonelada de plátanos detrás de la Mercé y me dieron lo que me comí. Resultó con que los había robado y no me pagaron nada, hasta me cusiliaron a los gendarmes.

-Los ferrocarriles son serios. Es otra cosa. Ahi verás si te arriesgas.

¡Pero cómo no!

-Mañana te espero.

La ciudad de México no resolvió su situación miserable, sólo pudo conseguir unos cuantos pesos que le permitieron llegar a la frontera. El Norte se presentó como el lugar de la esperanza, donde se gana y se acumula. Sin embargo éste rechaza al modesto migrante ya desde las fronteras del Bravo.

Y estábamos pasando el río cuando nos fusilaron con los máuseres. Me devolví porque él me dijo: "Sácame de aquí, paisano, no me dejes." Y entonces estaba ya panza arriba, con el cuerpo todo agujerado, sin músculos. Lo arrastré como pude, a tirones, haciéndomele a un lado a las linternas que nos alumbraban buscándonos. Le dije: "Estás vivo", y él me contestó: "Sácame de aquí, paisano". Y luego me dijo: "Me dieron." Yo tenía un brazo quebrado por un golpe de bala y el güeso se había ido de allí de donde se salta el codo. Por eso lo agarré con la mano buena y le dije: "Agárrate fuerte de aquí". Y se me murió en la orilla, frente a las luces de un lugar que le dicen la Ojinaga, ya de este lado, entre los tules, que siguieron peinando el río como si nada hubiera pasado.

Los dos cuentos se recomienda que se lean antes de la película, por una parte para ubicar los antecedentes de la migración y por otra parte para que los alumnos puedan reflexionar sobre su contenido e importancia de acuerdo a la migración a las ciudades, esto es, para que puedan centrar la lectura que se le quiere dar a la película. Para

continuar con el crecimiento de la ciudad de México y la migración del campo a la ciudad se proponen algunas fotografías de Nacho López y Los Hermanos Mayo.

4.3.2 Fotoperiodismo

Son fotografías periodísticas que pretenden representar realidades significativas. A diferencia de las fotoilustraciones que pueden ser fotomontajes generalmente auxilian o complementan un texto. El fotoperiodismo es uno género periodístico que marcó la cultura del siglo XX a través de las fotografías de acontecimientos cotidianos presentados en la prensa. El fotoperiodismo produjo una manera de entender y presentar las noticias, así como personajes y circunstancias de la vida principalmente en las ciudades.

El fotoperiodismo como práctica de prensa apareció de manera importante en las revistas alemanas, creándose una gran competencia que estimuló la creatividad y muchos cambios. Para suministrar fotografías a estas florecientes revistas se crearon en 1928 agencias fotográficas.¹⁴ El nuevo estilo del fotoperiodismo introducido por las revistas alemanas a principios de los años 30 y más tarde por la revista francesa *Vu*, tuvo una gran influencia en los creadores de la revista americana *Life* (noviembre de 1936), compuesta enteramente de fotografías. La revista *Life* estableció la figura del fotógrafo como testigo de la realidad, el escritor pasó a ocupar un segundo plano a favor del reportero gráfico y, por fin, las historias pudieron contarse directamente con imágenes cuya interpretación no era necesario acudir al texto de rigor. El fotógrafo ya tenía todo el protagonismo a la hora de abordar una noticia. Así se considera que su éxito se debe a que fue concebida enteramente bajo la idea de contar historias mediante secuencias de fotografías.

La influencia de las revistas llegó a los diarios en un proceso lento. En realidad los periódicos ya utilizaban las fotografías desde mucho tiempo antes, pero las utilizaban como ilustraciones de los textos, esto es, las fotos no ocupaban un primer plano. Las fotografías se volvieron documento y dejaron de ser ilustraciones de una nota, a los fotógrafos integrados a revistas y periódicos, se les exigió cada vez más, para que sus

¹⁴ Fuentes, Eulalia, “En periodismo también una imagen vale más que mil palabras?”, en *Hipertext.net*, Núm. 1, 2003, en <http://www.hipertext.net>

fotos reflejaran la realidad y de esta manera el texto fue subordinándose a las fotografías.

Un ejemplo de fotografías como muestra de la realidad fue tomada en el Municipio de Chenalhó, en Chiapas, el tres de enero de 1998 (pocos días después de la masacre en Acteal¹⁵). El pueblo huyó de sus comunidades por el miedo a la muerte, los soldados que dijeron brindar ayuda avanzaron hacia donde se encontraban los



desplazados, las mujeres decidieron formar un escudo humano, se pararon frente a los soldados para detenerlos, con la fuerza que les dio el desplazamiento y la desesperación trataron de impedir su avance. Pedro Valtierra, fotógrafo del periódico la Jornada, observó la situación y atrapó un momento significativo: Una mujer Tzotzil, empuja a un soldado con todas sus fuerzas, el soldado se tambalea, hay un forcejeo. Algunos han considerado esta foto una síntesis de la situación en Chiapas. El periódico La Jornada la publicó en primera plana. Unos días después la foto surge como símbolo, fue impresa en camisetas, póster y cartelones. Con esta fotografía, su autor ganó el premio: Rey de España a la mejor imagen noticiosa internacional del año, en concurso convocado por la agencia española EFE y el Instituto de Cooperación Iberoamericana.¹⁶

Las imágenes son fuente de información por sí mismas, cuando apenas hace unos pocos años eran concebidas como un simple acompañamiento de los textos. Los diarios en la actualidad utilizan la fotografía de manera imprescindible, lo cual subraya el poder de las fotografías en muchos casos por encima de cualquier otra nota dentro de los medios de información escrita. Lo que ha obligado a los reporteros a trabajar condicionados por

¹⁵ El 22 de diciembre de 1997 una banda paramilitar asesinó en la iglesia local, mientras rezaban, a 45 (15 niños, 21 mujeres y 9 hombres) miembros de la comunidad indígena de Acteal (municipio de Chenalhó, región de los Altos, en Chiapas).

¹⁶ Anza, Ana Luisa, "Una foto, un premio" en *Revista Cuartoscuro*, Año VI, número 34, enero-febrero de 1999. Se reproduce en *Sala de Prensa*, con la autorización expresa de su director. Material gráfico: Pedro Valtierra (© Derechos reservados La Jornada). <http://www.saladeprensa.org/galeria.htm>

las exigencias de un entorno que persigue imágenes para captar el interés de los lectores.

El fotorreportaje es una secuencia de fotografías que narra por sí misma una historia completa, es una crónica fotográfica con la que se pueden realizar análisis de un momento histórico.

4.3.2.1 Nacho López

Es reconocido como uno de los fotoperiodista más importante en la historia reciente de México. López¹⁷ dejó una visión muy peculiar de la ciudad de México de los años 50. *Artes de México* publicó, en 1964, un número con sus fotografías, con textos de Martín Luis Guzmán, Salvador Novo y Agustín Yáñez, entre otros. Veinte años más tarde, el Fondo de Cultura Económica, publicó: *Yo, el ciudadano*.

López fue fotógrafo de varias revistas ilustradas, entre ellas *Hoy, Mañana y Siempre!*

Las revistas ilustradas fueron un medio fundamental dentro la cultura visual universal desde mediados de los años treinta hasta la mitad de los cincuenta, cuando la televisión las reemplaza. *Hoy, Mañana y Siempre!* fueron fundamentales para conocer la cultura de México como lo son *Life* en Estados Unidos, *Picture Post* en Gran Bretaña y *Vu* en Francia.¹⁸

¹⁷ Nació en Tampico Tamaulipas, en 1924 y murió en la ciudad de México, en 1986.

¹⁸ Mraz, John, “Fotoensayo de los cincuenta”, en (h)ojeadas, *La Jornada Semanal*, 9 de enero de 2000, México.

Nacho López gozó de mucha autonomía en el mundo de las revistas ilustradas, donde tuvo la libertad de elegir sus temas, abrió nuevas posibilidades creativas para los fotorreporteros y expandió sus fronteras. López de manera insólita escribió textos para sus fotos, invirtiendo la situación en la que las fotografías acompañaban a los textos, no los textos a las fotografías.



En las fotos de López muestran el drama de la pobreza. Las personas retratadas por él, fueron despojadas de su tierra, de su identidad e incluso de la vida. Las fotografías que a continuación mostramos presentan a niños y son parte de un fotoensayo¹⁹ que realizó López en la década de los cincuenta en México. La lente de su cámara nos revela el panorama de un México conmovedor.

¹⁹ Fotoensayo son construcciones de secuencias fotográficas, que constituyen una narración de gran fuerza visual, el orden de las fotografías modifica la lectura del fotoensayo, por lo que López llegó a utilizar una misma foto en reportajes distintos. En muchos de los casos las fotografías únicamente tienen los títulos y pies de foto.

En la primera fotografía “Niños en un portón” los pequeños establecieron, de alguna manera, un diálogo con la cámara, el diálogo es una conversación entre el fotógrafo y los fotografiados. No fue una fotografía para “salir bien”, o fotografía por encargo, en la cual el sujeto a fotografiar es quien dicta las condiciones estéticas y compositivas, así como los elementos a incluir en la fotografía. En esta fotografía se muestra la sensibilidad y profesionalismo, la visión poética y dolorosa del ambiente, que es lo que quería mostrar el artista.

Nacho López tituló la segunda fotografía “Niños observan un ratón” del cual Jonh Mraz



escribió “un niño con un ratón en la mano, el cual le sirve de juguete, muestra las precarias condiciones sanitarias de la colonia y a la vez ilustra la miseria, la falta de lo

más elemental de los hijos de los pobres. Pero, además, representa la creatividad que aflora por la falta de juguetes...”²⁰

En una exposición fotográfica de Nacho López en Washington D.C., en noviembre de 1956, el embajador de México ante la Organización de Estados Americanos declaró:

Solicitó al Departamento de Artes Plásticas de la Unión Panamericana, fueran retiradas algunas de las fotografías que, con el título de *Así es México* se presentaron en una exposición en aquella ciudad. El embajador Quintanilla manifestó que cualquiera que fuera el mérito artístico de la exposición, no reflejaba el grado de civilización, adelanto y progreso que existe actualmente en nuestro país y que por tanto dichas impresiones causaban grave perjuicio a nuestra nación. Un tal Ignacio López. Fotógrafo que hizo la exhibición y que se dice mexicano, no aparece registrado como tal y se ignora su verdadera nacionalidad...²¹

A Nacho López le retiraron varias fotos de su exposición, algunas de la fotografías hacían referencia a *Los olvidados* en 14 de las 22 fotos incluidas aparecían niños de la calle.

López retrató la vida cotidiana en apariencia insignificante, lo evidente invisible, sus fotografías fueron testimonios que dejó durante varias décadas, principalmente los años cincuenta y hasta 1986.

Nacho López se sitúa en el límite entre la fotografía de prensa y lo que van a reivindicar en las siguientes décadas como fotografía de autor. Las fotografías de López muestran la vida cotidiana en la ciudad de México: marchas, rostros, bailes, manifestaciones religiosas, edificios, calles, presos, oficios, cantinas, comida.

4.3.2.2 Los Hermanos Mayo

Los Mayo²² desde 1940 contribuyeron a redefinir el fotoperiodismo en México, éste colectivo de fotógrafos de origen español, encontraron en México refugio después de la derrota de los republicanos españoles en febrero de 1939.

²⁰ Mraz, Jonh, *Nacho López y el fotoperiodismo mexicano en los años cincuenta*, CONACULTA/INAH, México, 1999, p. 110.

²¹ Ídem.

²² Los “Hermanos Mayo” es el nombre usado por los miembros de un colectivo, pertenecientes a dos familias, los Souza Fernández: Francisco (1911-1949), Cándido (1922-1985) y Julio (1917) y los Castillo Cubillo: Faustino (1913-1996) y Pablo (1922).

En México establecieron Foto Mayo y trabajaron para más de cuarenta periódicos y revistas, entre ellos “*El Popular, La Prensa, El Nacional, Hoy, Mañana, Siempre!, Tiempo, Sucesos, Time y Life*. Más aún, participaron en la formación y la fundación de revistas y periódicos que reflejaban su compromiso con las fuerzas democráticas en México desde las revistas de corta vida, *Tricolor y Más*, hasta el aún vivo periódico *El Día*”.²³



Los Mayo como migrantes, comprendieron las circunstancias de la migración, aunque ellos no fueron migrantes económicos, como generalmente son los que salen de la provincia a las grandes ciudades en su propio país o al extranjero. Los Mayo llegaron a México con las puertas abiertas, con el apoyo del gobierno; los migrantes mexicanos que salen de su patria chica hacia las ciudades llegan con obstáculos, problemas económicos para conseguir una vivienda, empleo, alimentación y vestido. Son muy maltratados a pesar de tener todos los derechos políticos, no tiene muchas opciones y en algunos casos son nulas sus posibilidades, ya sea porque no conocen o dominan el idioma, porque son trabajadores especializados en el campo y no conocen las reglas y las formas en las ciudades, o porque no tienen alguna calificación en documento para conseguir un empleo. Cualesquiera que sean las diferencias entre la migración de los

²³ Mraz, John y Vélez Storey, Jaime, *Op. Cit.*, p. 20.

Mayo y la de los braceros, la sensibilidad que tuvieron para retratar las diversas facetas de esa situación es evidente. El número de los negativos, 400 sobre braceros dentro de un archivo de unos cinco millones, indica en sí una atención especial por ellos.



Las fotos de los braceros generalmente tratan de sus experiencias en la ciudad de México y el aspecto más fotografiado por ellos fue el proceso en los centros de contratación, a donde acudían los aspirantes para “engancharse”. En un principio (agosto de 1942), estos centros funcionaron en las oficinas de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, después se cambiaron al Estadio Nacional en la colonia Roma, y finalmente acabaron utilizando el edificio de La Ciudadela. En estos espacios los aspirantes dieron respuesta a un interrogatorio diseñado por las agencias contratistas y el gobierno mexicano; eran sometidos a una serie de exámenes médicos, recibían orientación y firmaban contratos.

Era de esperarse que los Mayo retrataran con empatía las colas sin fin donde los hombres esperaban. Ellos habían sufrido algo similar, tuvieron una vista aguda por lo inhumano de los trámites burocráticos que los braceros tenían que realizar en el Distrito Federal para poder salir legalmente.

Los Mayo evitaron mostrar a los braceros como víctimas, presentaron una interacción entre los fotografiados y la cámara, para así representarlos como sujetos capaces de actuar en el mundo en lugar de ser solamente objetos del fotógrafo. La relación de los

braceros con los Mayo fue excepcional, en muchas de sus fotografías, los sujetos fotografiados devuelven la mirada de la cámara, en otras hay incluso una mayor interactividad, los sujetos, sonrieron al fotógrafo y/o esperaron que la foto fuera tomada.



Al comparar la obra de Los Mayo con otros fotoperiodistas de la época, se encuentran importantes diferencias, sobre todo en quién se enfoca y cómo lo hacen. Con respecto a Nacho López, aunque Los Mayo laboraron en las mismas revistas no tuvieron la oportunidad de López de escribir sus propios textos. Así que se enfocaron a entregar sus fotografías para que otros decidieran cuáles publicar y acompañarlas de información que tal vez los Mayo no conocían. Sin embargo, la principal fuente de trabajo de los Hermanos fueron los periódicos, los cuales operan dentro de una estructura de reglas periodísticas, en cuanto a la rapidez de sucesos que deben informar. Si en las revistas pueden dedicarse a un tema durante más tiempo, los periódicos requieren una gran variedad de historias, a veces en el mismo día. Esto es, hay grandes diferencias entre trabajar en un periódico que tiene una cobertura diaria y en una revista que se publica semanalmente.²⁴

²⁴ *Ibíd.* p. 24.

Por otra parte, si se les compara a los Mayo con los Casasola,²⁵ quienes también fotografiaron a migrantes, ellos hicieron más imágenes en la frontera, sobre todo de indocumentados. Entre las fotos de los Casasola hay más eventos trágicos.



La capacidad de Los Mayo para captar las complejidades del mundo social se ve expresada en las fotos tomadas en Buenavista, la estación de trenes de donde partían los braceros; las fotografías de los campesinos haciendo largas filas, en las cuales no dejaron ningún solo espacio, porque la competencia por obtener un lugar para salir del país con un empleo, era cosa que se defendía con todo el cuerpo; las protestas de los braceros por las calles del centro de la ciudad de México, para que fueran atendidos de manera más rápida.

Los campesinos que venían de muy lejos no podían estar mucho tiempo sin tener dónde dormir, qué comer y con la incertidumbre de conseguir un trabajo que permitiera pagar las deudas que seguramente habían adquirido entre compadres, familiares y vecinos, de su localidad.

Las fotos de Los Mayo sobre los braceros son importantes porque muestran la visión de éste colectivo y por otro lado porque nos revelan a los migrantes, su tenacidad para desplazarse desde sus terruños hacia la ciudad de México y luchar para cubrir los requisitos burocráticos para conseguir un empleo, el que fuera, para obtener ingresos que no tenía en sus lugares de origen.

²⁵ La iconografía de la Revolución Mexicana esta asociada al nombre de Víctor Casasola, quien ha sido considerado el principal fotógrafo de ésta guerra. En 1921 Víctor Casasola lanzó a la venta el primer número de su *Álbum Histórico Gráfico* cuyo propósito fue recopilar imágenes de varios autores acerca de la lucha revolucionaria. Este Álbum es el primer gran proyecto de historia gráfica realizado en México y es una obra decisiva para la historia visual mexicana.

Gustavo Casasola fotógrafo y editor, publicó diversas obras acerca de la historia de México que presentó como recopilaciones de fotografías de la familia Casasola. Los más relevantes son la *Historia Gráfica de la Revolución Mexicana 1910-1970*, en 10 volúmenes (1960), las *Biografías Ilustradas* de jefes de la Revolución publicadas en 1975. También editó dos obras menos enfocadas al período revolucionario pero que lo engloban: *Seis Siglos de historia gráfica de México, 1325-1976* y *Hechos y Hombres de México, anales gráficos de la historia militar de México, 1810-1980*.

La lentitud burocrática fue el principal obstáculo que encontraron los candidatos provenientes de la provincia, quienes durante semanas o meses de espera tenían que sobrevivir en la ciudad de México, casi siempre en condiciones sumamente precarias. En protesta contra las dificultades, los candidatos se vieron forzados por la desesperación a tomar las calles de la ciudad, requiriendo al presidente y a las autoridades laborales que intervinieran para que se agilizaran los mecanismos de



contratación, evitando el papeleo. En ocasiones, los manifestantes eran ahuyentados con chorros de agua por los bomberos, que dispersaban a los aspirantes. Esas manifestaciones fueron la evidencia de que el sistema diseñado para controlar la salida de braceos estaba siendo desbordado por la gran cantidad de demanda.

Los candidatos a braceros que se presentaron a los centros de contratación, se convirtieron en un problema serio para las autoridades de la ciudad, por los servicios que requerían y por las multitudes incontrolables. Esta situación se volvió más complicada cuando miles y miles de aspirantes hicieron caso omiso de los trámites legales y emprendieron el viaje como braceros indocumentados. Como es de suponer, los únicos que salieron beneficiados de aquella situación fueron los agricultores y las compañías ferrocarrileras de la Unión Americana, las que tomaron ventaja de la abundante disponibilidad de mano de obra al desechar las garantías laborales ofrecidas por el Programa Bracero, sin arriesgar jamás sus actividades productivas.

Su pasado como refugiados, su situación como trabajadores y su conciencia de ello, hicieron que los Mayo pudieran plasmar con visión aguda y penetrante a los braceros, al retratar no sólo su opresión, sino al expresar, además, su decisión y su capacidad de actuar en las condiciones inhumanas.



Las fotografías presentadas nos informan sobre los eventos y detalles de la historia social de los braceros. Por ejemplo, podemos ver las características de los migrantes, hombres en su mayoría, jóvenes campesinos; también aspiraron a un trabajo en los Estado Unidos jóvenes uniformados con overoles que evidencian su procedencia citadina y obrera a quienes el trabajo fuera del país también les fue atractivo. Vemos largas colas de trabajadores agrícolas con unas cuantas pertenencias colgadas en los árboles cercanos o en sus hombros, se nota que son todas sus propiedades, pues se puede observar sus cobijas, que pudieran ser su cama (para cuando tuvieran oportunidad de descansar), sus pocas propiedades muestran las precarias condiciones en las que esperaban entrar a los centros de contratación. Por otra parte se pueden ver a grupos de candidatos a braceros con vestimentas parecidas, guaraches de un mismo estilo, sombreros de igual modelo, lo que permite deducir que cuando los trabajadores del campo se enteraron de la promesa de empleo, se salieron en grupos de sus localidades para llegar a la ciudad de México, con el objetivo de emplearse en las compañías norteamericanas.

Para los trabajadores agrícolas la ciudad de México les era atractiva, aunque el temor al desempleo limitaba su partida, las dificultades en sus localidades y la esperanza de tener un contrato en los Estados Unidos por lo menos por seis meses llenaba sus expectativas y hacia vencer sus temores.

Al incorporar el fotoperiodismo en este trabajo tiene como propósito utilizar las fotografías de prensa como datos de primera mano para conocer el pasado, y mostrar que las fotografías pueden aportar referencias históricas diferentes y/o complementarias que otras fuentes no aportan.

Las fotografías de las publicaciones periódicas, hemos visto, son importantes porque muestran la historia social; en este caso hemos presentado fotos de la ciudad de México realizadas por Nacho López y los Hermanos Mayo, estas fotografías no admiten una lectura fácil, se debe descifrar la imagen, por tal se sugiere que los alumnos lo hagan por equipos o en plenaria en el salón de clases, guiados por el maestro. Es importante estudiar las fotos en su contexto, lo cual permite recuperar el significado y su importancia.

4.4 Fuentes recomendadas para trabajar con los alumnos

- ✓ Aviña, Rafael, *Et. Al. Los olvidados, una película de Luis Buñuel*, España, Fundación Televisa y editorial Océano, 2004.

Este libro se recomienda para que los alumnos puedan leer acerca de la opinión de diferentes autores sobre la película de *Los olvidados*, contiene fotografías interesantes de la propia película, particularmente interesantes son las fotografías que capturó Luis Buñuel antes de la filmación y que le sirvieron de guía para la realización de la misma.

- ✓ Mraz, John y Vélez Storey, Jaime, *Transterrados: braceros vistos por los Hermanos Mayo*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Archivo General de la Nación y Secretaría de Gobernación, 2005.

El libro se propone narrar la historia de los braceros y a través de las fotos de los Hermanos Mayo. Las fotos intentan dar una cara humana a los datos y a las estadísticas, a los hechos que los historiadores han podido sustraer y reconstruir

de los documentos. Las imágenes informan, sobre las estructuras y los patrones de la migración, así como sobre los eventos y detalles de la historia social de los braceros. De aquí interesa observar las fotografías que muestran a los campesinos recién llegados a la ciudad de México.

- ✓ *Memoria de la ciudad de México. Cien años de 1850-1950*, España, Gobierno del D. F., CONACULTA-INAH, Archivo General de la Nación, Fundación Televisa, Lunwerg editores, Integrus Fundación Cultural, 2004.

El libro presenta 170 fotografías que muestran los cambios en la ciudad de México a lo largo de cien años. Se observan las costumbres, los oficios, las modas, las diversiones y los personajes; la ocupación de los sitios públicos de todos los grupos sociales que conviven en la metrópoli expone agudos contrastes.

CONCLUSIONES

Se trató de demostrar a lo largo del trabajo que la enseñanza de la Historia es algo más que la memorización pasiva de fechas, nombres y lugares. Se requiere distintas formas de razonamiento y comprensión y que los alumnos realicen importantes progresos en el desarrollo de las habilidades propias de la disciplina de la Historia. Para entender la Historia es necesario el desarrollo de un pensamiento histórico, la capacidad de formular preguntas y de establecer evidencias que den sustento a las respuestas, lo que implica ir más allá de los hechos que se presentan en los textos.

Nuestra propuesta didáctica considera que el alumno debe comprender que la Historia no debe ser una verdad acabada, la Historia esta en construcción que se sostiene sobre diversas fuentes de información. Por lo que la Historia no es una realidad estática, ya que no es el pasado en sí mismo, sino que es la investigación de ese pasado.

La enseñanza de la Historia en los últimos años ha adquirido nuevos desafíos, por una parte porque se han incorporado nuevas perspectivas de la Historia, lo cual ha derivado en la diversificación de sus fuentes, utilizando no solamente los documentos escritos, se ha incorporado el cine, la literatura, las fotografías, las fuentes orales, entre otras. Por otra parte, en la actualidad las características de los estudiantes han cambiado, por lo que es necesario introducir estrategias didácticas que se adecuen a los nuevos tiempos.

Este trabajo tuvo como punto central el cine como estrategia didáctica en los cursos de Historia de México, lo que implicó reflexionar en la pertinencia de integrar al cine en los cursos de Historia y ejemplificar con cuatro películas el uso del cine en el salón de clases. Esto nos llevó a analizar los cambios que ha tenido la historiografía al integrar diversas fuentes. Peter Burke, historiador de Annales, logró sinterizar la importancia que esta escuela le ha dado a la revalorización de fuentes, no sólo a los documentos escritos, lo cual favorece a su vez la investigación multidisciplinar de la Historia.

Este trabajo se desarrolló bajo las propuestas de la escuela de Annales, que por un lado ha ampliado la idea del pasado, sin restringirla a los asuntos políticos para dar paso a una Historia con un enfoque social. Esta propuesta didáctica no se restringió sólo al cine, pero si lo ha puesto como eje articulador. Observamos que el cine se ha interesado

por el hombre y por la cultura en todas sus facetas. Las películas son una creación cultural, insertas en un tiempo y un espacio, situación por la cual se les considera historiables, vehículos para conocer el pasado de la humanidad. Los productos cinematográficos concentran, de una forma voluntaria e involuntaria, aspectos del contexto histórico en el que surgen. Al igual que en los documentos escritos, el sujeto de la enunciación (el narrador) es producto de su tiempo y es importante conocerlo; de hecho en el caso del cine el narrador es colectivo, constituido por todas aquellas personas vinculadas a la producción, el guión, la dirección, la actuación, la puesta en escena, el vestuario, la fotografía, el maquillaje, la música. Todos ellos están condicionados por el horizonte histórico cultural de su tiempo. También de manera voluntaria e involuntaria las películas muestran la sociedad de su época en cuanto a objetos, espacios, avances tecnológicos en los que se filma.

Para analizar una película no basta con describir o repetir lo que se observa y se dice, es necesario aplicar la crítica de fuentes a la película, es decir, saber quién lo dice (en tanto director, guionista, productor) y a quién se dirige, conocer el por qué, cuándo y desde dónde. Además, se requiere conocer su organización y los medios de vinculación con su contexto; es fundamental distinguir las etapas en que se realiza una película (producción, distribución y exhibición). Todos estos elementos pueden ser cruciales para la comprensión de las cintas; por ejemplo, si la produce una empresa privada o del gobierno, si los productores tienen o no dinero, si se cuenta con técnicas y técnicos preparados, si las distribuidoras son nacionales o extranjeras, entre otras cosas.

En cuanto a las ventajas del cine en la enseñanza de la Historia a nivel medio superior, podemos decir:

1. Los filmes pueden atraparnos en un momento, trasladarnos a diferentes épocas y mostrarnos con gran detalle características de un momento histórico, lo cual implica que se puede analizar una época en menor tiempo.
2. Una película puede utilizarse como introducción o síntesis de un momento histórico.
3. El cine ofrece el relato de un pasado más vivo y apreciable, de este modo provoca mayor interés por el pasado al haber una conexión empática con la situación que se presenta.

4. Es un hecho que al observar cine se involucran no sólo a la razón, sino también las emociones, lo que permite desarrollar habilidades cognitivas. De esta manera se favorece el manejo de los contenidos ampliados, que son actualmente uno de los propósitos de aprendizaje del Colegio de Ciencias y Humanidades.
5. El cine enriquece las fuentes históricas, tradicionalmente basadas en documentos escritos.
6. El cine permite humanizar el pasado, esto es, deja apreciar que la historia no sólo son grandes personajes, gobiernos y/o guerras, pues existieron hombres y mujeres de carne y hueso con problemas para alimentarse, que se enamoraron, que sufrieron enfermedades, trabajaron y murieron. En este sentido el papel del cine es fundamental y la herramienta principal que permite utilizar la empatía, que Cristòfol Trepàt considera como uno de los recursos actuales de mayor trascendencia en la enseñanza de la Historia.
7. La incorporación del cine en las clases ayuda a construir la historia social, la historia desde abajo; el cine puede abordar problemas que no se tenían contemplados como la historia de la vida cotidiana, de la gente común, los movimientos sociales, la historia de las mujeres, las migraciones, etcétera. Para los profesores que consideramos que estos temas son importantes en la Historia y en la enseñanza de la Historia, el cine resulta fundamental.

Fue importante demostrar que la historia no es sólo realizada por grandes hombres, sino que la gente común, la vida cotidiana es parte de la historia, digna de ser registrada, que finalmente es comprender que los hombres hacen la historia.

Es primordial que los estudiantes comprueben que la historia no son sólo datos y hechos aislados, sino que la enseñanza-aprendizaje de la Historia permite conseguir habilidades, esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, es necesario que los alumnos comprendan la importancia del pasado, que la explicación del presente está en el pasado. Que la enseñanza de la Historia plantea enormes desafíos, entre ellos la construcción de la identidad; por ello se propuso en la película *Novia que te vea*, el reto de construir su historia familiar; con el propósito que

los estudiantes comprendieran la diversidad, la diferencia, la relación entre continuidad y cambio, el rol de los individuos, las colectividades, el Estado.

Tomando en cuenta la importancia de que los alumnos examinen las diferentes narrativas y visiones del pasado - por ejemplo en fotografías, historia oral, cine, para poder visualizar diferentes enfoques como el político, el cultural, lo económico de los hechos- fue útil la integración de distintas fuentes, para que logren comparar y presentar su propia opinión a partir de la comparación o la complementación de los diferentes recursos.

Este trabajo no sólo es un conjunto de propuestas, en la construcción de éstas tuvo aplicación práctica en los salones de clases, la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior está enfocada en la formación de maestros, por lo que la práctica docente está presente en cada una de sus etapas, por lo que las propuestas fueron instrumentadas en diferentes grupos de Historia de México II, en el CCH sur. Cada una de las propuestas está dispuesta para trabajarse en la modalidad del curso-taller. Esto se fundamenta en que el trabajo en el salón de clases, en equipos y de manera individual resulta fundamental en la construcción de los conocimientos, para que les sean significativos, lo que permite al estudiante la adquisición de competencias y el dominio de capacidades, como resultado de la interacción organizada de estudiantes y docente.

La evaluación de las propuestas se realizó durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de juzgar la validez de los componentes que intervienen dentro del desarrollo de construcción de los aprendizajes integral y permanente. Sobre todo la reflexión de la práctica docente, permitió analizar y evaluar, entonces corregir y aumentar actividades, constatando los ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus características en un momento histórico singular en el cual han crecido los estudiantes. En la que la publicidad es cada vez más creativa y atractiva, en el que los jóvenes son presa fácil. También el uso de las computadoras y el Internet ha hecho a los estudiantes actuales muy distintos a otros tiempos; son muchos los beneficios de la Web, sin embargo también se generaron problemas, uno entre ellos es el manejo inapropiado de algunos temas, como la pornografía, la violencia y la incitación a ejercerla o disfrutarla, que son una amenaza para los jóvenes que se encuentran en una etapa de formación.

En cuanto a las estrategias, éstas fueron variadas y enfocadas a interesar a los alumnos por el pasado, con el objetivo de conseguir que los estudiantes busquen explicaciones del presente en el pasado, provocar la reflexión de valores y costumbres diferentes o vigentes; también a provocar interés en los alumnos para iniciar con preguntas de investigación; además que los alumnos puedan mirar diferentes enfoques del pasado: historia social, historia desde abajo, historia de género, historia de la vida cotidiana, etcétera.

En los cuatro ejemplos de películas en la enseñanza de la Historia se orientó la atención en las actividades de aprendizaje relacionadas con ellas; las películas llevan implícita una metodología pedagógica activa que incluye una fase de pre-proyección, informativa y reflexiva; y una etapa de post-proyección, de la cual se derivan diversas actividades.

Se evaluó que los profesores deberían de tener ejemplos de cómo utilizar en la práctica el cine, además de tener elementos para utilizarlo con otros recursos, que pudieran ser complementarios. En este sentido se puso mayor énfasis en como utilizar el cine en la enseñanza que discutir teóricamente el cine. El trabajo se enfocó en el quehacer cotidiano de los profesores en las aulas, con perspectivas novedosas de cómo utilizar el cine, incorporando diversas discusiones del quehacer del historiador.

Las actividades propuestas pretendieron fomentar actitudes que despertaron el interés, estimularon la reflexión, propiciaron la investigación y el trabajo en grupos cooperativos. Las propuestas partieron de la necesidad de introducir en el bachillerato los procesos en la Historia de México, y que de manera simultánea comprendieron en la práctica algunos de los elementos básicos de la disciplina de la Historia. Al realizar cada una de las propuestas sugeridas se introdujeron de un modo efectivo los nuevos conocimientos significativos para los alumnos, en los que desarrollaron habilidades de comunicación, observación, deducción, comparación y análisis.

ANEXO

Nos han dado la tierra, Juan Rulfo

DESPUÉS de tantas horas de caminar sin encontrar ni una sombra de árbol, ni una semilla de árbol, ni una raíz de nada, se oye el ladrar de los perros.

Uno ha creído a veces, en medio de este camino sin orillas, que nada habría después; que no se podría encontrar nada al otro lado, al final de esta llanura rajada de grietas y de arroyos secos. Pero sí, hay algo. Hay un pueblo. Se oye que ladran los perros y se siente en el aire el olor del humo, y se saborea ese olor de la gente como si fuera una esperanza.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca.

Hemos venido caminando desde el amanecer. Ahorita son algo así como las cuatro de la tarde. Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

-Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: "Somos cuatro." Hace rato, como a eso de las once, éramos veintitantos; pero puñito a puñito se han ido desperdigando hasta quedar nada más este nudo que somos nosotros.

Faustino dice:

-Puede que llueva.

Todos levantamos la cara y miramos una nube negra y pesada que pasa por encima de nuestras cabezas. Y pensamos: "Puede que sí."

No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello. Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar.

Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más. No llueve. Ahora si se mira el cielo se ve a la nube aguacera corriéndose muy lejos, a toda prisa. El viento que viene del pueblo se le arrima empujándola contra las sombras azules de los cerros. Y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed,

¿Quién diablos haría este llano tan grande? ¿Para qué sirve, eh?

Hemos vuelto a caminar. Nos habíamos detenido para ver llover. No llovió. Ahora volvemos a caminar. Y a mí se me ocurre que hemos caminado más de lo que llevamos andado. Se me ocurre eso. De haber llovido quizá se me ocurrieran otras cosas. Con todo, yo sé que desde que yo era muchacho, no vi llover nunca sobre el Llano, lo que se llama llover.

No, el Llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada. A no ser unos cuantos huizaches trespeques y una que otra manchita de zacate con las hojas enroscadas; a no ser eso, no hay nada.

Y por aquí vamos nosotros. Los cuatro a pie. Antes andábamos a caballo y traíamos terciada una carabina. Ahora no traemos ni siquiera la carabina.

Yo siempre he pensado que en eso de quitarnos la carabina hicieron bien. Por acá resulta peligroso andar armado. Lo matan a uno sin avisarle, viéndolo a toda hora con "la 30" amarrada a las correas. Pero los caballos son otro asunto. De venir a caballo ya hubiéramos probado el agua verde del río, y paseado nuestros estómagos por las calles del pueblo para que se les bajara la comida. Ya lo hubiéramos hecho de tener todos aquellos caballos que teníamos. Pero también nos quitaron los caballos junto con la carabina.

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tamaña tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Sólo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatema del sol corren a esconderse en la sombrita de una piedra. Pero nosotros, cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tepetate para que la sembráramos.

Nos dijeron: -Del pueblo para acá es de ustedes.

Nosotros preguntamos:

-¿El Llano?

-Sí, el Llano. Todo el Llano Grande.

Nosotros paramos la jeta para decir que el Llano no lo queríamos. Que queríamos lo que estaba junto al río. Del río para allá, por las vegas, donde están esos árboles llamados casuarinas y las paraneras y la tierra buena. No este duro pellejo de vaca que se llama el Llano.

Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros. Nos puso los papeles en la mano y nos dijo:

-No se vayan a asustar por tener tanto terreno para ustedes solos.

-Es que el Llano, señor delegado...

-Son miles y miles de yuntas.

-Pero no hay agua. Ni siquiera para hacer un buche hay agua.

-¿Y el temporal? Nadie les dijo que se les iba a dotar con tierras de riego. En cuanto allí llueva, se levantará el maíz como si lo estiraran.

-Pero, señor delegado, la tierra está deslavada, dura. No creemos que el arado se entierre en esa como cantera que es la tierra del Llano. Habría que hacer agujeros con el azadón para sembrar la semilla y ni aun así es positivo que nazca nada; ni maíz ni nada nacerá.

-Eso manifiéstelo por escrito. Y ahora váyanse. Es al latifundio al que tienen que atacar, no al Gobierno que les da la tierra.

-Espérenos usted, señor delegado. Nosotros no hemos dicho nada contra el Centro. Todo es contra el Llano... No se puede contra lo que no se puede. Eso es lo que hemos dicho... Espérenos usted para explicarle. Mire, vamos a comenzar por donde íbamos...

Pero él no nos quiso oír.

Así nos han dado esta tierra. Y en este comal acalorado quieren que sembremos semillas de algo, para ver si algo retoña y se levanta. Pero nada se levantará de aquí. Ni zopilotes. Uno los ve allá cada y cuando, muy arriba, volando a la carrera; tratando de salir lo más pronto posible de este blanco terrenal endurecido, donde nada se mueve y por donde uno camina como reculando.

Melitón dice:

-Esta es la tierra que nos han dado.

Faustino dice:

-¿Qué?

Yo no digo nada. Yo pienso: "Melitón no tiene la cabeza en su lugar. Ha de ser el calor el que lo hace hablar así. El calor, que le ha traspasado el sombrero y le ha calentado la cabeza. Y si no, ¿por qué dice lo que dice? ¿Cuál tierra nos ha dado, Melitón? Aquí no hay ni la tantita que necesitaría el viento para jugar a los remolinos."

Melitón vuelve a decir: -Servirá de algo. Servirá aunque sea para correr yeguas.

-¿Cuáles yeguas?

-le pregunta Esteban.

Yo no me había fijado bien a bien en Esteban. Ahora que habla, me fijo en él.

Lleva puesto un gabán que le llega al ombligo, y debajo del gabán saca la cabeza algo así como una gallina.

Sí, es una gallina colorada la que lleva Esteban debajo del gabán. Se le ven los ojos dormidos y el pico abierto como si bostezara. Yo le pregunto:

-Oye, Teban, ¿dónde pepenaste esa gallina?

-Es la mía dice él.

-No la traías antes. ¿Dónde la mercaste, eh?

-No la merque, es la gallina de mi corral.

-Entonces te la trajiste de bastimento, ¿no?

-No, la traigo para cuidarla. Mi casa se quedó sola y sin nadie para que le diera de comer; por eso me la traje. Siempre que salgo lejos cargo con ella.

-Allí escondida se te va a ahogar. Mejor sácala al aire.

Él se la acomoda debajo del brazo y le sopla el aire caliente de su boca. Luego dice:

-Estamos llegando al derrumbadero.

Yo ya no oigo lo que sigue diciendo Esteban. Nos hemos puesto en fila para bajar la barranca y él va mero adelante. Se ve que ha agarrado a la gallina por las patas y la zangolotea a cada rato, para no, golpearle la cabeza contra las piedras.

Conforme bajamos, la tierra se hace buena. Sube polvo desde nosotros como si fuera un atajo de mulas lo que bajará por allí; pero nos gusta llenarnos de polvo. Nos gusta. Después de venir durante once horas pisando la dureza del Llano, nos sentimos muy a gusto envueltos en aquella cosa que brinca sobre nosotros y sabe a tierra.

Por encima del río, sobre las copas verdes de las casuarinas, vuelan parvadas de chachalacas verdes. Eso también es lo que nos gusta.

Ahora los ladridos de los perros se oyen aquí, junto a nosotros, y es que el viento que viene del pueblo retacha en la barranca y la llena de todos sus ruidos.

Esteban ha vuelto a abrazar su gallina cuando nos acercamos a las primeras casas. Le desata las patas para desentumecerla, y luego él y su gallina desaparecen detrás de unos tepemezquites.

-¡Por aquí arriendo yo!

-nos dice Esteban.

Nosotros seguimos adelante, más adentro del pueblo.

La tierra que nos han dado está allá arriba.

FIN

A continuación presentamos el cuento según se publicó en 1953, cabe señalar que Rulfo le hizo algunas modificaciones en dos ocasiones, nos fue importante no atender las modificaciones sino dejar el original.

Juan Rulfo, *Paso del Norte*, México, 1953.

-Me voy lejos, padre; por eso vengo a darle el aviso.

-¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?

-Me voy pal Norte.

-¿Y allá pos pa qué? ¿No tienes aquí tu negocio? ¿No estás metido en la merca de puercos?

-Estaba. Ora ya no. No deja. La semana pasada no conseguimos pa comer y en la antepasada comimos puros quelites. Hay hambre, padre; usté ni se las huele porque vive bien.

-¿Qué estás ahí diciendo?

-Pos que hay hambre. Usté no lo siente. Usté vende sus cuetes y sus saltapericos y la pólvora y con eso la va pasando. Mientras haiga funciones, le lloverá el dinero; pero uno no, padre. Ya naide cría puercos en este tiempo. Y si los cría pos se los come. Y si los vende, los vende caros. Y no hay dinero pa mercarlos, demás de esto. Se acabó el negocio, padre.

-¿Y qué diablos vas a hacer al Norte?

-Pos a ganar dinero. Ya ve usté, el Carmelo volvió rico, trajo hasta un gramófono y cobra la música a cinco centavos. De a parejo, desde un danzón hasta la Anderson esa que canta canciones tristes; de a todo por igual, y gana su buen dinerito y hasta hacen cola pa oír. Así que usté ve; no hay más que ir y volver. Por eso me voy.

-¿Y ónde vas a guardar a tu mujer con los muchachos?

-Pos por eso vengo a darle el aviso, pa que usté se encargue de ellos.

-¿Y quién crees que soy yo, tu pilmama? Si te vas, pos ahí que Dios se las ajuarié con ellos. Yo ya no estoy pa criar muchachos; con haberte criado a ti y a tu hermana, que en paz descansen, con eso tuve de obra. De hoy en adelante no quiero tener compromisos. Y como dice el dicho: "Si la campana no repica es porque no tiene badajo."

-No hallo qué decir, padre, hasta lo desconozco. ¿Qué me gané con que usté me criara? puros trabajos. Nomás me trajo al mundo al averíguatelas como puedas. Ni siquiera me

enseño el oficio de cuetero, como pa que no le fuera a hacer a usté la competencia. Me puso unos calzones y una camisa y me echó a los caminos pa que aprendiera a vivir por mi cuenta y ya casi me echaba de su casa con una mano adelante y otra atrás. Mire usté, éste es el resultado: nos estamos muriendo de hambre. La nuera y los nietos y éste su hijo, como quien dice toda su descendencia, estamos ya por parar las patas y caernos bien muertos. Y el coraje que da es que es de hambre. ¿Usté cree que eso es legal y justo?

-Y a mí qué diablos me va o me viene. ¿Pa qué te casaste? Te fuiste de la casa y ni siquiera me pediste el permiso.

-Eso lo hice porque a usté nunca le pareció buena la Tránsito. Me la malorió siempre que se la truje y, recuérdese, ni siquiera voltió a verla la primera vez que vino: "Mire, papá, ésta es la muchachita con la que me voy a coyuntar." Usté se soltó hablando en verso y que dizque la conocía de íntimo, como si ella fuera una mujer de la calle. Y dijo una bola de cosas que ni yo se las entendí. Por eso ni se la volví a traer. Así que por eso no me debe usté guardar rencor. Ora sólo quiero que me la cuide, porque me voy en serio. Aquí no hay ya ni qué hacer, ni de qué modo buscarle.

-Eso son rumores. Trabajando se come y comiendo se vive. Apréndete mi sabiduría. Yo estoy viejo y ni me quejo. De muchacho ya ni se diga; tenía hasta pa conseguir mujeres de a rato. El trabajo da pa todo y contimás pa las urgencias del cuerpo. Lo que pasa es que eres tonto. Y no me dígas que eso yo te lo enseñé.

-Pero usté me nació. Y usté tenía que haberme encaminado, no nomás soltarme como caballo entre las milpas.

-Ya estabas bien largo cuando te fuiste. ¿O a poco querías que te mantuviera pa siempre? Sólo las lagartijas buscan la misma covacha hasta cuando mueren. Di que te fue bien y que conociste mujer y que tuviste hijos; otros ni siquiera eso han tenido en su vida, han pasado como las aguas de los ríos, sin comerse ni beberse.

-Ni siquiera me enseñó usté a hacer versos, ya que los sabía. Aunque sea con eso hubiera ganado algo divirtiendo a la gente como usté hace. Y el día que se lo pedí me dijo: "Anda a mercar güevos, eso deja más." Y en un principio me volví güevero y aluego gallinero y después merqué puercos y, hasta eso, no me iba mal, si se puede decir. Pero el dinero se acaba; vienen los hijos y se lo sorben como agua y no queda nada después pal negocio y naide quiere fiar. Ya le digo, la semana pasada comimos quelites, y ésta, pos ni eso. Por eso me voy.

"Y me voy entristecido, padre, aunque usté no lo quiera creer, porque yo quiero a mis muchachos, no como usté que nomás los crió y los corrió."

-Apréndete esto, hijo: en el nidal nuevo, hay que dejar un güevo. Cuando te aletí la vejez aprenderás a vivir, sabrás que los hijos se te van, que no te agradecen nada; que se comen hasta tu recuerdo.

-Eso es puro verso.

-Lo será, pero es la verdad.

-Yo de usted no me he olvidado, como usted ve.

-Me vienes a buscar en la necesidad. Si estuvieras tranquilo te olvidarías de mí. Desde que tu madre murió me sentí solo; cuando murió tu hermana, más solo; cuando tú te fuiste vi que estaba ya solo pa siempre. Ora vienes y me quieres remover el sentimiento; pero no sabes que es más dificultoso resucitar un muerto que dar la vida de nuevo. Aprende algo. Andar por los caminos enseña mucho. Restriégate con tu propio estropajo, eso es lo que has de hacer.

-¿Entonces no me los cuidará?

-Ahi déjalos, nadie se muere de hambre.

-Dígame si me guarda el encargo, no quiero irme sin estar seguro.

-¿Cuántos son?

-Pos nomás tres niños y dos niñas y la nuera, que está rejoyen.

-Rejodida, dirás.

-Yo fui su primer marido. Era nueva. Es buena. Quiérala, padre.

-¿Y cuándo volverás?

-Pronto, padre. Nomás arrejunto el dinero y me regreso. Le pagaré al doble lo que usted haga por ellos. Déles de comer, es todo lo que le encomiendo.

De los ranchos bajaba la gente a los pueblos; la gente de los pueblos se iba a las ciudades. En las ciudades la gente se perdía; se disolvía entre la gente. "¿No sabe ónde me darán trabajo?" "Sí, vete a Ciudad Juárez. Yo te paso por doscientos pesos. Busca a fulano de tal y dile que yo te mando. Nomás no se lo digas a nadie". "Está bien, señor, mañana se las traigo."

-Oye, dicen que por Nonoalco necesitan gente pa la descarga de los trenes.

-¿Y pagan?

-Claro, a dos pesos la arroba.

-¿De serio? Ayer descargué como una tonelada de plátanos detrás de la Mercé y me dieron lo que me comí. Resultó con que los había robado y no me pagaron nada, hasta me cusiliaron a los gendarmes.

-Los ferrocarriles son serios. Es otra cosa. Ahi verás si te arriesgas.

¡Pero cómo no!

-Mañana te espero.

Y sí, bajamos mercancía de los trenes de la mañana a la noche y todavía nos sobró tarea pa otro día. Nos pagaron. Yo conté el dinero: sesenta y cuatro pesos. Si todos los días fueran así.

-Señor, aquí le traigo los doscientos pesos.

-Está bien. Te voy a dar un papelito pa nuestro amigo de Ciudad Juárez. No lo pierdas. El te pasará la frontera y de ventaja llevas hasta la contrata. Aquí va el domicilio y el teléfono pa que lo localices más pronto. No, no vas a ir a Tejas. Has oído hablar de Oregón? Bien, dile a él que quieres ir a Oregón. A cosechar manzanas, eso es, nada de al odonales. Se ve que tú eres un hombre listo. Allá te presentas con Fernández. ¿No lo conoces? Bueno, preguntas por él. Y si no quieres cosechar manzanas, te pones a pegar durmientes. Eso deja más y es más durable. Volverás con muchos dólares. No pierdas la tarjeta.

-Padre, nos mataron.

-¿A quiénes?

-A nosotros. Al pasar el río. Nos zumbaron las balas hasta que nos mataron a todos.

-¿En dónde?

-Allá, en el Paso del Norte, mientras nos encandilaban las linternas, cuando íbamos cruzando el río.

-¿Y por qué?

-Pos no lo supe, padre. ¿Se acuerda de Estanislado? Él fue el que me encampanó pa irnos pa allá. Me dijo cómo estaba el teje y maneje del asunto y nos fuimos primero a México y de allí al Paso. Y estábamos pasando el río cuando nos fusilaron con los máuseres. Me devolví porque él me dijo: "Sácame de aquí, paisano, no me dejes." Y entonces estaba ya panza arriba, con el cuerpo todo agujerado, sin músculos. Lo arrastré como pude, a tirones, haciéndomele a un lado a las linternas que nos alumbraban buscándonos. Le dije: "Estás vivo", y él me contestó: "Sácame de aquí, paisano". Y luego me dijo: "Me dieron." Yo tenía un brazo quebrado por un golpe de bala y el güeso se había ido de allí de donde se salta el codo. Por eso lo agarré con la mano buena y le dije: "Agárrate fuerte de aquí". Y se me murió en la orilla, frente a las luces de un lugar que le dicen la Ojinaga, ya de este lado, entre los tules, que siguieron peinando el río como si nada hubiera pasado.

Lo subí a la orilla y le hablé: ¿Todavía estás vivo? Y él no me respondió. Estuve haciendo la lucha por revivir al Estanislado hasta que amaneció; le di friegas y le sobé los pulmones pa que resollara, pero ni pío volvió a decir."

El de la migración se me arrimó por la tarde.

-¡Ey, tú! ¿Qué haces aquí?

-Pos estoy cuidando este muertito.

-¿Tú lo mataste?

-No, mi sargento -le dije.

-Yo no soy ningún sargento. ¿Entonces quién?

Como lo vi uniformado y con las aguilitas esas, me lo figuré del ejército, y traía tamaño pistolón que ni lo dudé.

Me siguió preguntando: ¿Entonces quién, eh? Y así se estuvo dale y dale hasta que me zarandió de los cabellos y yo ni metí las manos, por eso del codo dañado, que ni defenderme pude.

Le dije: -No me pegue, que estoy manco.

-Y hasta entonces le paró a los golpes.

-¿Qué pasó?, dime- me dijo.

-Pos nos clarearon anoche. Íbamos regustosos, chifle y chifle del gusto de que ya íbamos pal otro lado cuando merito en medio del agua se soltó la balacera. Y ni quién se las quitara. Este y yo fuimos los únicos que logramos salir y a medias, porque mire, él ya hasta aflojó el cuerpo-.

-¿Y quiénes fueron los que los balacearon?

-Pos ni siquiera los vimos. Sólo nos aluzaron con sus linternas, y pácatelas y pácatelas, oímos los riflonazos, hasta que yo sentí que se me voltiaba el codo y oí a éste que me decía: ' Sácame del agua, paisano'. Aunque de nada nos hubiera servido haberlos visto.

-Entonces han de haber sido los apaches.

-¿Cuáles apaches?

-Pos unos que así les dicen y que viven del otro lado.

-¿Pos que no están las Tejas del otro lado?

-Sí, pero está llena de apaches, como no tienes una idea. Les voy a hablar a Ojinaga para que recojan a tu amigo y tú prevenite pa que regreses a tu tierra. ¿De dónde eres? No debías de haber salido de allá. ¿Tienes dinero?

Le quité al muerto este tantito. A ver si me ajusta.

Tengo ahí una partida pa los repatriados. Te daré lo del pasaje; pero si te vuelvo a devisar por aquí te dejo a que revientes. No me gusta ver una cara dos veces. ¡Ándale, vete!

-Yo me vine y aquí estoy, padre, pa contárselo a usted."

-Eso te ganaste por creído y por tarugo. Y ya verás cuando te asomes por tu casa; ya verás la ganancia que sacaste con irte.

-¿Pasó algo malo? ¿Se me murió algún chamaco?

-Se te fue la Tránsito con un arriero. Dizque era rebuena, ¿verdá? Tus muchachos están acá atrás dormidos. Y tú vete buscando onde pasar la noche, porque tu casa la vendí pa pagarme lo de los gastos. Y todavía me sales debiendo treinta pesos del valor de las escrituras.

-Está bien, padre, no me le voy a poner renegado. Quizá mañana encuentre por aquí algún trabajito pa pagarle todo lo que le debo. ¿Por qué rumbo dice usted que arrendó el arriero con la Tránsito?

-Pos por ahi. No me fijé.

-Entonces orita vengo, voy por ella.

-¿Y por ónde vas?

-Pos por ahi, padre, por onde usted dice que se fue.

FIN

FUENTES

- Arredondo, Isabel, *Palabra de Mujer. Historia oral de las directoras de cine mexicanas (1988-1994)*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2001.
- Aviña, Rafael, *Et. Al. Los olvidados, una película de Luis Buñuel*, España, Fundación Televisa y editorial Océano, 2004.
- Benítez, Fernando, *Conversaciones con Juan Rulfo. Homenaje Nacional*, México, INBA/SEP, 1980.
- Bokser Liwerant, Judit, “De exilios, migraciones y encuentros culturales, en México”, *El exilio bien temperado*, editoras Von Hanffstengel, Renata y Tercero Cecilia, Coedición Instituto de investigaciones interculturales germano-mexicanas A.C., México, UNAM, Instituto Goethe A. C., Secretaría de Cultura del gobierno del estado de Puebla, 1995, pp. 23-35.
- Burke, Peter, *La revolución historiográfica francesa*, España, editorial Gedisa, 1993.
- Burke, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, editorial Crítica, 2001.
- Camarero, Gloria, *et al., La mirada que habla (cine e ideologías)*, Madrid, Akal, 2002.
- Carrillo, Cesar, *Los rumbos del tiempo, Nacho López*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1997.
- Evans, Peter William, *Las películas de Luis Buñuel, la subjetividad y el deseo*, España, Paidós, 1998.
- Galeana, Patricia (compiladora), *Nuestra frontera norte*, México, Archivo General de la Nación, 1999.
- García Bonilla, Roberto, *El llano en llamas, una historia de su escritura y su publicación*, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2003.
- García Camacho, Trinidad, *Modelo Educativo*, Presentación a la Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudio, Secretaría Académica, CCH, UNAM, 2002.
- García Riera, Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, México, Tomo IV, CONACULTA/Universidad de Guadalajara, 1997.
- Hamui de Halabe, Liz, *Libertad y tolerancia religiosa en México. El caso de la comunidad judía*, México, Seminario Internacional sobre Tolerancia, organizado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Meyer, Jean, *La Cristiada*, Obra completa, México, Editorial Clío, 1999.
- Morales, Patricia, *Indocumentados mexicanos. Causas y razones de la migración laboral*, México, editorial Grijalbo, 1989.
- Mraz, John, “Fotoensayo de los cincuenta”, en (h)ojeadas, *La Jornada Semanal*, 9 de enero de 2000.
- Mraz, Jonh, *Nacho López y el fotoperiodismo mexicano en los años cincuenta*, México, CONACULTA/INAH, 1999.

- Olvera, Tomás, “Las remesas familiares: la gota que se volvió río”, *Revista Mexicana de Política Exterior*, México, No. 74, marzo-junio 2005, pp. 159-178.
- Rice, Philip, *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*, México, Printice-Hall, 1999.
- Rosenstone, Robert A., *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*, Ariel, Barcelona, 1997.
- Salvador Marañón, Alicia, *Cine, literatura e historia*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.
- Schwarzstein, Dora, *Una introducción al uso de la historia Oral en el aula*, Argentina, FCE, 2001.
- Shahak, Israel, *Historia judía, religión judía, el peso de tres mil años*, Madrid, Editorial Machadolibros, 2002.
- Tuñón Pablos, Julia, *Mujeres de luz y sombra en el cine mexicano: la construcción de una imagen, 1939-1952*, México, COLMEX e IMCINE, 1998.
- Uroz Saenz, José, *Et. Al. Historia y cine*, España, Universidad de Alicante, 1999.
- Urrea, Luis Alberto, *The Devil's Highway*, Estados Unidos, Editorial Back Bay Books, 2004.
- Yankelevich, Pablo (Coordinador), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. México, INAH-Plaza y Valdés, 2002.
- Microsoft Encarta, *Microsoft Corporation*, 2006.
- Memoria de la ciudad de México. Cien años de 1850-1950*, España, Gobierno del D. F., CONACULTA-INAH, Archivo General de la Nación, Fundación Televisa, Lunwerg editores, Integrus Fundación Cultural, 2004.
- Plan General de Desarrollo 2006-2010*, México, UNAM, CCH, 2006.

FILMOGRAFÍA

- Biberman, Herbert, *Salt of the Earth/La Sal de la Tierra*, Estados Unidos, Producción Paul Jarrico, Sonia Dahl Biberman, Adolfo Barela, para Independent Productions/International Union of Mine, Mill & Smelter Workers, 1953.
- Buñuel, Luis, *Los olvidados*, México, Producción Ultramar Films, Óscar Dancigers, 1950.
- Loach, Ken, *Bread and Roses/ Lejos de casa o Pan y rosas*, Estados Unidos, Producción Francia, Alemania, Reino Unido, 2000.
- Schyfter, Guita, *Novia que te vea*, México, Producción Instituto Mexicano de Cinematografía, Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica y Producciones Arte Nuevo, 1992.

WEBGRAFÍA

- <http://cinemexicano.mty.itesm.mx>
- <http://dicc.hegoa.efaber.net/>

<http://es.wikipedia.org>
<http://groups.msn.com/CineVisiones/cinedeartedvd.msnw?>
<http://recursos.cnice.mec.es/media/cine/bloque4/pag1.html>
<http://sefarad.rediris.es>
<http://www.calarchivists.org/oral.pdf>
[http://www.conapo.gob.mx/mig_int/series/0302.htm.](http://www.conapo.gob.mx/mig_int/series/0302.htm)
<http://www.embassyofmexico.org>
<http://www.iom.int/jahia>
<http://www.jornada.unam.mx/2004/10/03/mas-cano.html>
<http://www.migracionydesarrollo.org>
<http://www.pagina12.com.ar/diario/videos/>
http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/
<http://www.saladeprensa.org/galeria.htm>
http://www.senado.gob.mx/content/sp/memoria/content/estatico/content/boletines/boletin_18.pdf
<http://www.usembassy-mexico.gov/biblioteca>