

Poética

Docencia | Investigación | Extensión

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan

Nº 3

Abril 2014

Educación y cine



PοΙÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Educación y cine

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Coordinadores Editoriales

Fernando Martínez Vázquez

Iriana González Mercado

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez

Miguel Ángel Galván Panzi

Iriana González Mercado

Fernando Martínez Vázquez

Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi

Enrique Pimentel Bautista

Vinculación Institucional

Elizabeth Hernández López

Fotografía e ilustraciones

Carlos Márquez González

Enrique Pimentel Bautista

José Ángel Vidal Mena

Programa de Jóvenes a la Investigación
en HyCS, CCH Naucalpan

Diseño Editorial

Reyna I. Valencia López

Asistente Editorial

Vanessa Quiñones Vázquez

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión es una Revista cuatrimestral de Divulgación Académica de las Ciencias y las Humanidades del CCH Naucalpan, dirigida a la comunidad académica del Colegio.

El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva del autor.

Proyecto INFOCAB: 403014

Contacto: poieticacchnaucalpan@gmail.com



//www.facebook.com/POIETICACCHN



@POIETICA



issuu.com/poieticacch



UNAM

Dr. José Narro Robles
Rector
Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Guitérrez
Secretario Administrativo
Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional
M.C. Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad
Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General
Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General



Plantel Naucalpan

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director
Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario General
Mtra. Ana María Córdoba Islas
Secretaria Académica
Mtra. Olivia Barrera Guitérrez
Secretaria Docente
Mtro. Víctor Fabián Farías
Secretario Cómputo y Apoyo al Aprendizaje
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario de Servicios Estudiantiles
Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria Técnica del Siladin
Lic. Raúl Rodríguez Toledo
Secretario Administrativo

ÍNDICE

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La cultura de la imagen y sus potencialidades didácticas María Isabel Gracida Juárez	10
--	----

Alfabetización, cine y educación Rita A. Refugio Lugo	20
---	----

Cine e historieta Omar Ruiz Terán	25
---	----

Reflexiones en torno al cine como forma de entender el mundo Gerardo Antonio Contreras Guerrero	33
---	----

El documental cinematográfico. Entre la realidad y la ficción Guillermo Solís Mendoza	40
---	----

El cine como producto comunicativo aúlico José Luis Jaimes Rosado	48
---	----

EXPERIMENTALES

"Pink Floyd The Wall". Miradas de seducción con Psicología en el CCH Marco Antonio González Villa	60
---	----

HISTORIA

El fin del mundo en el cine Alejandro Romero Alamilla	66
---	----

PLUMAS INVITADAS

El cine como recurso didáctico Román García	72
---	----

Cine y educación: ¿Una relación entendida? Claritza Arlenet Peña Zerpa	76
--	----

El cine y la enseñanza de la historia Gloria Hernández, María Adela Hernández Reyes y Salvador Mendiola	86
---	----

Del argumento a su representación: la magia del cine Horacio Gabriel Saavedra Castillo	92
--	----

CULTURA

La poesía es un árbol sin hojas que da sombra: Juan Gelman

Miguel Ángel Galván Panzi

99

José Emilio Pacheco: Una Semblanza

Carlos Rivas Enciso

101

El viaje de Alfonso Reyes a través del tiempo: La cena

María de los Ángeles García Romero

104

El informe de Brodie, de Jorge Luis Borges:

El duelo entre el gaucho y la sombra acuchillada

Keshava Quintanar Cano

109

Las muertes de Jaime Sabines: la corporal, la insurrecta,

la que desgarrar y al mismo tiempo se le festeja y se le critica

Ángela Yáñez

115

DESDE LOS INSTITUTOS

Las fuentes históricas de los Mayas

Manuel A. Hermann Lejarazu

128

Presentación

Cuando se habla de cine se piensa en diversos elementos creativos que en conjunto representan una expresión artística interdisciplinaria e integradora, que hoy por hoy goza de múltiples posibilidades didácticas en la educación. A través del cine, se pueden recuperar diversas visiones de la realidad y temas complejos con los cuales el estudiante se siente identificado.

El cine no sólo logra cumplir en los educandos el goce estético y recreativo, sino que los adentra en temas de trascendencia social, incorporar temas y prácticas de aprendizaje en el aula, a través de obras cinematográficas, sitúa al alumno en un contexto que combina pierde entre la ficción y la realidad.

La ficción es una expresión de lo que somos, muestra los imaginarios de la sociedad en un momento histórico: miedos, fantasías, sueños, aspiraciones, objetivos. La ficción es un mecanismo a través mediante la que se expresa el ser humano, como es el caso de la literatura y el cine.

En este número *Poiética* aborda el cine como expresión humana, social y cultural, pero sobre todo como un recurso didáctico. El cine, al integrar en su discurso una historia con fotografía, música, sonido y situaciones humanas, permite ser empleado para enlazar objetos de aprendizaje: conceptos, habilidades y valores en los distintos campos del saber.

Desde su formación, el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha distinguido como un bachillerato innovador, ha incorporado recursos, actividades y situaciones que enriquecen el aprendizaje de los alumnos. En el campo de la ciencia, las humanidades, las matemáticas y la historia son áreas de conocimiento fértiles para reflexionar acerca del mundo que nos rodea.

Es por ello, que se explora al cine como un recurso didáctico; los textos que aquí se presentan ofrecen experiencias y reflexiones, visiones y propuestas; los profesores e invitados nos ofrecen múltiples miradas de una opción educativa que mucho ha aportado a la educación y a la formación de alumnos y profesores.

Con este número continuamos la labor de ser una revista del CCH para la comunidad académica; un espacio de comunicación y reflexión; de búsqueda y encuentro.

Empecemos pues este paseo por el cine y educación.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director del Plantel Naucalpan del CCH

Introducción

Uno de los temas recurrentes en los diversos foros creados para el análisis de tópicos educativos se centra en la tesis fundamental de que nuestra cultura se está transformando de manera significativa; lo cual se debe al proceso de transición de una cultura enmarcada por la escritura, hacia una dominada por la seducción de lo visual. Como docentes, la escritura debe ser, por supuesto, nuestra herramienta principal, pero no debemos negarnos a la idea de que el cine, la televisión, el video y la publicidad se han popularizado en la denominada Sociedad del Conocimiento.

En este número de *Poiética* se fija la atención en el cine como un agente de innovación y cambio educativo, que poco a poco ha dejado de ser un soporte mediático y se ha convertido en un “pretexto” fascinante para promover la sensibilidad y las nuevas formas de desarrollo del pensamiento —y del conocimiento— entre nuestros estudiantes. Es por ello, que la dualidad **educación y cine** es el eje temático de esta tercera entrega de *nuestra* revista.

Iniciamos con el artículo de la profesora María Isabel Gracida Juárez, titulado “La cultura de la imagen y sus potencialidades didácticas”, en donde explora los cambios que ha provocado la supremacía de la imagen en muchos de los ámbitos sociales, principalmente el educativo. Es un texto propositivo que enmarca las posibilidades pedagógicas que el cine puede encontrar en el aula.

La profesora Rita Refugio Lugo y los profesores Omar Ruiz Terán, Gerardo Antonio Contreras, Guillermo Solís Mendoza y José Luis Jaimes Rosado, presentan en la sección de “Lenguaje y comunicación” interesantes propuestas sobre cómo mirar al cine, y en su caso específico la historieta, dentro de un espacio educativo que promueva el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades para una cultura de lo visual.

“Pink Floyd The Wall. Miradas de seducción con Psicología en el CCH”, de Marco Antonio González Villa, es un escrito hasta cierto punto anecdótico, pues pone en evidencia el uso del cine como recurso didáctico. El profesor del área de experimentales transcurre por esta obra fílmica y musical para explicar contenidos de su asignatura a los estudiantes del Colegio.

Por su parte, Alejandro Romero Alamilla, docente de filosofía del plantel, construye “El fin del mundo en el cine”, un artículo reflexivo acerca de cómo se trabaja dicho tema en diversas cintas exitosas en varios momentos y contextos.

Para la sección de “Plumas invitadas”, el lector disfrutará de cuatro artículos de sumo interés, escritos por personajes de trascendencia nacional e internacional, que han dedicado gran parte de su tiempo

al estudio y análisis de temas sobre educación, cine y literatura. Hablamos de Román García; Claritza Arlenet Peña Zerpa; Gloria Hernández, María Adela Hernández Reyes, Salvador Mendiola y, finalmente, Horacio Gabriel Saavedra Castillo.

Cabe destacar que esta emisión de *Poiética* está dedicada a dos grandes poetas, amigos y cómplices de aventuras y palabras: Juan Gelman y José Emilio Pacheco. Dos historias, dos vidas, dos estilos, una sola voz: La poesía. Las semblanzas de Pacheco y Gelman abren la sección de “Cultura”, siendo los profesores Miguel Ángel Galván Panzi y Carlos Rivas Enciso, respectivamente, los autores de estas excelentes biografías.

En esta sección se leerán, además, las plumas de las profesoras María De los Ángeles García Romero y Ángela Yáñez; así como del maestro Keshava Quintanar Cano.

En este número inauguramos una sección nombrada “Desde los institutos”, en ella se promoverán textos de diversos enfoques y temáticas propuestos por profesores–investigadores, pertenecientes a los institutos de investigación de nuestra casa de estudios, con lo cual *Poiética* ampliará su perspectiva y enfoque de análisis especializado sobre temas de interés.

A nombre del Consejo Editorial y de mío propio, agradecemos a todas las y los docentes que se han sumado a este proyecto, que han roto la barrera del silencio de la lengua escrita y han compartido sus ideas, conocimientos y experiencias a través de sus artículos. Esperamos que este número aporte elementos para mejorar la práctica académica y cultural de nuestro Colegio.

Iriana González Mercado
Directora de Poiética

Confianzas

Se sienta a la mesa y escribe
«con este poema no tomarás el poder » dice
«con estos versos no harás la Revolución » dice
«ni con miles de versos harás la Revolución » dice

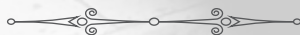
y más: esos versos no han de servirle para
que peones maestros hacheros vivan mejor
coman mejor o el mismo coma viva mejor
ni para enamorar a una le servirán

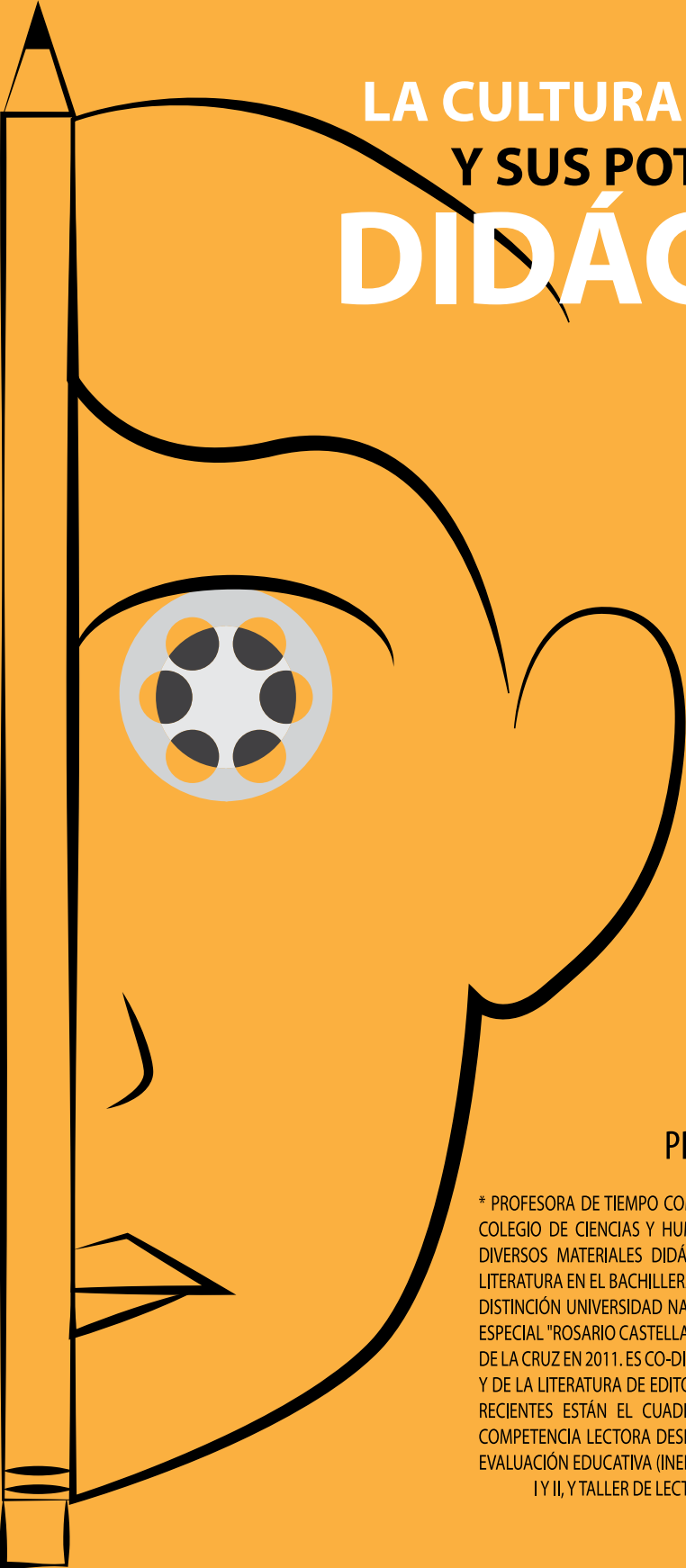
no ganara plata con ellos
no entrara al cine gratis con ellos
no le darán ropa por ellos
no conseguirá tabaco o vino por ellos

ni papagayos ni bufandas ni barcos
ni toros ni paraguas conseguirá por ellos
si por ellos fuera la lluvia lo mojara
no alcanzara perdón o gracia por ellos

«con este poema no tomaras el poder » dice
«con estos versos no harás la Revolución » dice
«ni con miles de versos harás la Revolución » dice
se sienta a la mesa y escribe

Juan Gelman



A stylized black and white line drawing of a face. The nose is a vertical pencil with a sharp point at the top and a small eraser at the bottom. The eye is a circular film reel with six sprocket holes. The mouth is a simple curved line. The face is composed of thick black outlines.

LA CULTURA DE LA IMAGEN Y SUS POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS

María Isabel Gracida Juárez*

PRIMAVERA 2014

* PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO EN EL ÁREA DE TALLERES, PLANTEL VALLEJO, DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). ES COORDINADORA Y COAUTORA DE DIVERSOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA EN EL BACHILLERATO. SU LABOR ACADÉMICA HA SIDO RECONOCIDA CON LA DISTINCIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL PARA JÓVENES ACADÉMICOS (1991), LA CÁTEDRA ESPECIAL "ROSARIO CASTELLANOS" (1996-1997) Y EL RECONOCIMIENTO SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ EN 2011. ES CO-DIRECTORA DE LA REVISTA TEXTOS. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA DE EDITORIAL GRAÓ, BARCELONA. ENTRE SUS PUBLICACIONES MÁS RECIENTES ESTÁN EL CUADERNILLO ¿CÓMO SE LEEN LOS TEXTOS CONTINUOS. LA COMPETENCIA LECTORA DESDE PISA (2012), EDITADO POR EL INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE), Y EN EL 2013 EN EDITORIAL SM, LOS LIBROS LITERATURA I Y II, Y TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I Y II DE LOS QUE ES COAUTORA.

ysagrac@hotmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

La relación entre el cine y la educación tiene múltiples aristas, algunas de las cuales rebasan ampliamente el ámbito estrictamente escolar. La cultura de la imagen está cada vez más arraigada en la llamada sociedad del conocimiento y ha planteado ya un cambio cultural evidente del que, todavía, desconocemos sus efectos pero que se orientan, sin duda, hacia una nueva forma de cultura y de sensibilidad con base en los nuevos procesos del pensamiento.

Ya diversos teóricos han dicho, una y otra vez, que la imagen no sólo es una nueva manera de comunicación, sino más específicamente una forma superior de la comunicación. Dicho así, una primera pregunta es ¿qué estamos haciendo los usuarios de las imágenes y, particularmente las y los docentes, para aprender y enseñar a mirar de mejor modo las imágenes?

Los cambios culturales que han provocado tanto la irrupción de las imágenes en la vida cotidiana como los usos de la tecnología generan, de acuerdo con Joan Ferrés, cambios en la estructura social, y la escuela, hasta ahora, ha rehusado aceptar esos cambios como parte de lo que le toca atender en las aulas.

En el caso concreto de la omnipresencia del cine en nuestras vidas, su potencial social en diversos campos es sólo uno de los aspectos que incide en la fuerza educativa que posee. No se puede entender a la sociedad de nuestro tiempo sin vincularla a la aparición y desarrollo del cine; es este fenómeno fílmico el que ha hecho posible la educación sentimental y la educación audiovisual de múltiples generaciones a lo largo de más de un siglo.

Desde el asombro de los espectadores ante el tren que se les venía encima en una experiencia nunca antes sentida hasta la relación de quienes reparten sus soledades en las salas cinematográficas en la actualidad, el cine siempre ha actuado como un agente de cambio, específicamente, como un agente educativo, sobre todo en lo que llamamos educación no formal. De *Hollywood* a *Bollywood*, entre personas de todas las edades y condiciones sociales, el cine, desde su identidad como arte o sólo como espectáculo (aunque no

se riñen entre sí, necesariamente) es omnipresente en la mayoría de las sociedades que al estar frente a la pantalla se inscriben en un mundo distinto al suyo, lo observan, lo analizan y poseen así más herramientas para comprender el propio.

El cine, en términos amplios, es seguramente el arte más social. Aunque en la actualidad existan otras formas de acceso a lo audiovisual y nuevas tecnologías para la comunicación y el aprendizaje, el cine continúa en posesión de la magia que permite la individualidad en la sociedad de masas, que ofrece al espectador un mundo ficticio, una representación, tan similar a su realidad cotidiana que funda su atractivo en la verosimilitud de lo que se le ofrece por intersección de la pantalla. Un mundo utópico es visto por multitudes como si realmente existiese por la vía de ese extraordinario contrato de ficción, pacto narrativo, que también acompaña a la expresión literaria y que nos permite entregarnos, de manera más o menos distendida, a lo que alguien propone siempre y cuando lo que veamos tenga sentido, calidad, trascendencia.

En la sociedad global en donde todo tiende a uniformarse, el cine propicia la conexión con lo individual, con lo personal, con la vida concreta de alguien quien como espectador se ve reflejado en los problemas o sueños ajenos que hace suyos durante el tiempo que dura el filme para que estos sean entrelazados con las propias pasiones, sentimientos, sensaciones o ideologías ante una determinada concepción de mundo.

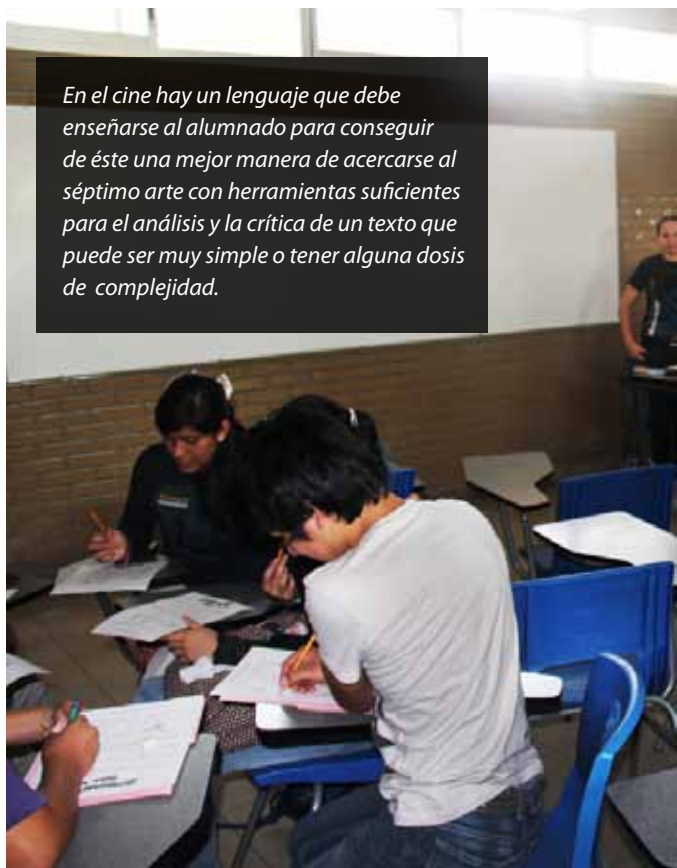
El cine en el aula

Dice el investigador Ramon Breu que “la formación en comunicación audiovisual es prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI”; en una sociedad alfabetizada en la que la información y la formación llegaba casi de manera exclusiva a través de la palabra escrita, la irrupción del lenguaje audiovisual

ha permeado muchos estratos sociales aunque, paradójicamente aún hay resistencias para su ingreso con credenciales de identidad propia en las aulas, entre otras cuestiones por la cantidad de prejuicios que todavía hay en torno a lo que se considera **educación**, la cual todavía se ve en determinados contextos desde una mirada cuasi decimonónica que defiende la tradición escrita como la única que ayuda a conseguir diversos aprendizajes, aprendizajes formales, cuando en nuestros días prevalece de modo significativo lo que se ve sobre lo que se lee.

El cine requiere y merece su propio espacio para ser trabajado en el salón de clase tal y como ha sucedido con otras artes. Si se estudia música, literatura, pintura ¿cuáles pueden ser las razones para no

En el cine hay un lenguaje que debe enseñarse al alumnado para conseguir de éste una mejor manera de acercarse al séptimo arte con herramientas suficientes para el análisis y la crítica de un texto que puede ser muy simple o tener alguna dosis de complejidad.



estudiar la producción fílmica de distintos contextos culturales?

Las virtudes formativas que tiene en el salón de clases el trabajo con diferentes géneros audiovisuales y, concretamente con el cine, debieran servir para potenciar tanto el carácter individual como social del alumnado; la educación en nuestros días es una educación de masas y qué mejor oportunidad para trabajar con éstas que por medio de un elemento audiovisual, el cine, que es básicamente social, que potencia las capacidades, sobre todo en la infancia y en la adolescencia, para soñar, conocer, experimentar, imaginar y reconocerse en la sensación de libertad que permite el ingreso a otros mundos, a mundo distintos o propios que le concede al alumnado joven una identificación con su contexto, con su entorno, consigo mismo.



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

Las experiencias mayoritarias en torno a ver cine en el aula, en su gran mayoría, se convierten en un mero pretexto para no trabajar ni con las formas convencionales ni con las nuevas; cuando algunas condiciones van más o menos bien en la escuela, la imagen se convierte en mera ilustración, de un tema o problema sin que haya todavía, por parte del profesorado, la necesidad imperiosa y urgente de aprender un lenguaje, una gramática de la imagen que más tarde se traslade al alumnado a través de una serie de estrategias que profundicen el aprendizaje con este elemento que es más que una simple herramienta o recurso para convertirse en otra forma de ver el mundo, lo cual tiene detrás una abierta variedad de elementos que van más allá del entretenimiento y del goce ético y estético, (que no es poca cosa) para convertirse en una forma de expresión poseedora de un alto potencial tanto informativo como educativo en términos amplios; trabajar con el cine es un elemento evidentemente formativo. En el cine hay un lenguaje que debe enseñarse al alumnado para conseguir de éste una mejor manera de acercarse al séptimo arte con herramientas suficientes para el análisis y la crítica de un texto que puede ser muy simple o tener alguna dosis de complejidad. Hasta el momento, salvo excepciones muy claras en algunos lugares del mundo, introducir el análisis del lenguaje audiovisual no ha sido siquiera considerado como un elemento central de formación en los programas o en los currículos. Los avances en este aspecto son pobres y no generan un proceder interdisciplinario; las representaciones simbólicas como elementos básicos del análisis en el cine ni siquiera se abordan en un grado inicial de acuerdo con lo que sucede entre el espectador y el texto fílmico en un terreno informal. En todo caso, el hecho de que el trabajo con el discurso cinematográfico se pudiera insertar como parte de los aprendizajes necesarios en el ámbito escolar



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN DEL CCH NAUCALLPAN



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN DEL CCH NAUCALLPAN



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

tampoco debería caer en la tentación de convertir este trabajo escolar en una forma más de certificación de una serie de contenidos, lo cual le restarían al estudio de la imagen la libertad de realizarlo de un modo interactivo y más libre aunque con bases fundamentadas de análisis.

Todavía no hemos asegurado al alumnado la distinción entre el lenguaje fílmico y el lenguaje literario, por ejemplo, lo que hace de cualquier ejercicio en el que esté presente un filme, sea un ejercicio inútil, para pasar el tiempo, si dicho material no se aborda con la responsabilidad y el conocimiento que requiere la obra artística y si el profesorado no aprende cómo trabajar con el cine en el aula.

El cine debe convertirse en un agente educativo como lo es el trabajo con los libros. Hasta ahora se ha insistido demasiado en ciertos *clichés*, en ciertos lugares comunes (casi siempre desde la docencia) que le atribuyen al cine una formación de actitudes pasivas en los alumnos cuando es justamente lo contrario, si se enseña en serio a ver el cine. Ser parte de lo que una película comunica, lejos de formar seres pasivos genera una participación activa, despierta la imaginación, la creatividad, la intertextualidad, las dudas.

Si los estudiantes, junto con los profesores, se apropian poco a poco, pero con seguridad de conceptos básicos relacionados con la imagen como los de movimiento, color, luz, enfoque y otros del mapa sonoro como las palabras, la música, los ruidos o los silencios, se empieza a afianzar un conjunto de elementos de análisis que poco a poco crecerán en la aproximación al análisis cinematográfico sin que se deje de lado su carácter de arte, aspecto que será vital para diferenciar esos mismos elementos audiovisuales en otras expresiones como la televisión, los videos, los videojuegos, que aunque también tienen nuevas aportaciones artísticas no gozan del mismo sentido del trabajo con el cine.

Es el profesorado quien deberá enseñar al alumnado a ser espectador crítico, capaz de decodificar el sentido de las imágenes; que pueda actuar de acuerdo con lo que una ciudadanía democrática demanda. Si se consigue lo anterior y se le añade el carácter estético de la obra de arte y el sentido de formación en los estudiantes jóvenes, se podrá lograr que el cine sea visto con una función privilegiada para el trabajo en el aula.

Daniel González Aparicio¹ considera que la vertiente de cine y educación debe ser vista al menos en tres niveles:

1.- Aprender cine

Llevar al aula la enseñanza del lenguaje del cine y el audiovisual. Que los estudiantes sepan detectar, analizar y comprender elementos fílmicos (encuadres, ritmo, montaje, banda sonora, tratamientos temporales, transiciones, tipos de narración, entre otros.). Lo anterior les permitirá ser competentes y críticos en dos sentidos: por una parte, en la construcción de sus propios mensajes audiovisuales y por otra, en la recepción crítica de los mensajes que consumen.

2.- Aprender del cine.

Utilizar al séptimo arte como un mecanismo de respaldo que ayude a cubrir determinados temas y contenidos que hacen posible ver distintos ángulos y aproximaciones en torno a diversos asuntos.

3.- Aprender con el cine

Como una forma de estímulo en las y los estudiantes hacia determinadas áreas de interés.

Una manera de reafirmar lo dicho previamente la propone Ramon Breu quien tam-

bién considera que la alfabetización visual debería tener tres ejes: conocer el lenguaje audiovisual, su gramática y sintaxis; escribir en este lenguaje y; analizar de manera crítica todo lo que aparece en las pantallas de cine, televisión, Internet y redes sociales. Es decir, que los estudiantes tengan un esquema de observación que les permita ver el trasfondo de la expresión icónica: estereotipos, mensajes encubiertos, ideología, sexismo, entre otros.

Posibilidades didácticas

Las posibilidades didácticas para el trabajo en el aula con el cine son amplias y obedecen a diversos propósitos y necesidades concretas de aprendizaje. El siguiente listado es sólo una aproximación general a algunas de las posibilidades de trabajo en el aula:

- Hablar de la película. Esta sugerencia, en apariencia simple, es fundamental para conseguir en un grupo de trabajo una puesta en común sobre lo que aborda el texto fílmico. Es interesante considerar esta sugerencia pues sirve como una posibilidad para que los alumnos externen sus dudas, relaciones con lo visto, gustos o disgustos ante la propuesta fílmica, entre otras cuestiones que permiten abrir espacios de análisis a quienes se acercan de manera gradual a una posible interpretación de lo que ven.
- Relacionar el lenguaje cinematográfico con la película; puede ser a modo de identificación de elementos para familiarizarse con una jerga cinematográfica que dará más sentido y peso al análisis y a la crítica. Es una actividad posterior y en ocasiones paralela a la oralidad que se ha ejercido cuando se rescata lo central de una historia o

1. *El uso del cine como recurso didáctico. Una experiencia de educación mediática desde el instituto de tecnologías educativas*, PDF.

cuando ésta se recompone en sus fragmentos.

- Llevar al aula una serie de críticas cinematográficas de expertos o estudiosos del cine con la finalidad de hacer converger (o no) lo dicho por el crítico con los distintos acercamientos del público joven al texto fílmico. Trabajar con textos modelos, en este caso de la crítica, sirve también para tomar el pulso a las propias expresiones adolescentes en el sentido de organizar el discurso crítico con base en la mirada de otro o con base en su rechazo a una determinada postura emitida por el crítico.
- Elegir cintas de calidad con los temas y valores sociales que se pretenden poner a discusión en el aula. Esta labor deberá realizarse sin que exista, de parte del profesorado, una única dirección hacia lo que es “correcto” y lo que no lo es. Al igual que en el texto literario, en el fílmico confluyen diversas miradas y la pluralidad es una constante de la mirada siempre y cuando el texto fílmico sea el centro y no se alejen de él para producir interpretaciones sin sustento.
- Lecturas de textos. Se propone que haya lecturas complementarias al tema o asunto tratado en el filme que permitan redondear la mirada del director.
- Participación en debates planificados. Si en un acercamiento inicial al texto fílmico se ha hablado de la película, en la fase del debate los estudiantes habrán incorporado distintas aproximaciones al filme que le permitan argumentar con eficacia y rotundidad sus puntos de vista sobre un asunto que puede ser propiamente temático o de la estética del filme.

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



Llevar al aula una serie de críticas cinematográficas de expertos o estudiosos del cine como una posibilidad didáctica.

- Generación de portafolios para la explotación didáctica de una película elegida por los docentes o por los estudiantes. Puede contener aspectos como: introducción, justificación de la elección de la cinta, ficha técnica, sinopsis, biografía del director, aspectos a observar durante el visionado de la película, comentarios, ejercicios, anexos diversos. Generar un portafolio al que se le añadan aspectos formales de la cinta les genera una disciplina tanto para la organización de lo elegido como para la crítica hacia el texto.
- Con base en el uso de las tecnologías se pueden crear comunidades virtuales y trabajar en chats, foros, wikis o videoconferencias algunas prácticas colaborativas. Esta faceta redondeará los distintos acerca-



Elegir cintas de calidad con los temas y valores sociales que se pretenden poner a discusión en el aula.
Educación sentimental, Julio Bressane, 2013.

mientos a la obra u obras analizadas y, en principio, pueden soltarse más en los medios digitales. Se recomienda, sin embargo, que cualquiera de las comunidades virtuales en las que participen tenga algún grado de planificación.

- Definir un tiempo específico para trabajar contenidos relacionados con el cine; para ver cine, comentarlo, analizarlo e incluso para hacer uso de la cámara o de otro dispositivo que genere un producto audiovisual. Es fundamental no quedarse con una sola aproximación al análisis fílmico; se recomienda que haya constancia y recurrencia en el ejercicio de mirar cine con la intención de, poco a poco, familiarizar a los estudiantes con una forma más rigurosa y, al mismo tiempo, más placentera de acercarse al cine.

Algunas conclusiones

- Leer una película de manera adecuada sólo se logra si se educa la mirada.
- El trabajo con el cine contribuye a la construcción de una ciudadanía activa en la que se dota al alumnado de herramientas de análisis que les permitirán desarrollar un compromiso colectivo, con su sociedad y consigo mismos. Se enseña a los estudiantes a ver cine de manera menos ingenua, de modo más informado y analítico lo que les permite tener instrumentos para ser críticos.
- Es importante, capacitar al alumnado para la lectura de textos audiovisuales en su diversidad y, específicamente para leer el texto fílmico. Habrá que poner de relieve

ve la relación entre el espectador y el texto fílmico como una manera de comprender, analizar, descifrar, interpretar lo que alguien de otro contexto, otra cultura, otra manera de ver el mundo ha conseguido transmitir mediante su propuesta fílmica.

- El trabajo con el cine en el aula debe tener continuidad pues si sólo se realizan escasos ejercicios, la formación no se consigue y el conocimiento y sentido crítico se atrofia; si no hay reacciones ante lo que se ve y si no hay continuidad, se dificulta la transformación de alguien que se relaciona con las imágenes cotidianamente pero no consigue analizarlas en sus variadas dimensiones y contextos.
- El cine transmite múltiples conocimientos y conecta con las emociones personales y sociales así como con la diversidad cultural, modos de vida, costumbres, entre otros.
- Propiciar contenidos actitudinales de diversa índole y generar oportu-

nidades para la práctica de la ciudadanía ante conductas consumistas, violentas, intolerantes o hedonistas que también se reflejan en el espectro cinematográfico.

- Ampliar las expectativas cinematográficas del alumnado.
- Rescatar el cine menos comercial y el género documental.
- Aprovechar la potencialidad del cine para vivir experiencias de otros y contrastarlas con las propias.
- Potenciar la importancia de la creatividad y la generación de ideas que proporciona el cine como un mecanismo de integración con la educación de los adolescentes.
- Al igual que ocurre con la producción escrita, una vez que los alumnos sabe leer el cine, lo analiza y lo interpreta, es fundamental, como un correlato natural, promover la elaboración de textos audiovisuales propios. En la actualidad hay una gran cantidad de convocatorias para hacer pequeños productos audiovisuales con ayuda de dispositivos móviles como el teléfono o la tableta. El docente también debe estar preparado para enseñar los distintos itinerarios de realización de un producto audiovisual. (a)



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

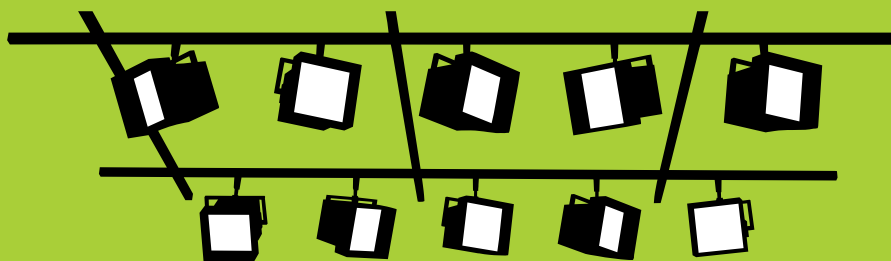
El cine transmite múltiples conocimientos y conecta con las emociones personales y sociales así como con la diversidad cultural, modos de vida, costumbres, entre otros.

Fuentes de consulta

1. Ambrós, Alba y Ramon Breu, *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó, 2007.
2. _____, *Educación en medios de comunicación. La educación mediática*, Barcelona, Graó, 2011.
3. Aparicio González, Daniel, *El uso del cine como recurso didáctico. Una experiencia de educación mediática desde el Instituto de Tecnologías Educativas*. Disponible en PDF en <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Daniel%20Aparicio.pdf>
4. Breu, Ramon y Alba Ambrós, *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*, Barcelona, Graó, 2011.
5. Breu, Ramon, *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*, Barcelona, Graó, 2010.
6. De la Torre, Saturnino, *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*, Barcelona, Octaedro, 1997.
7. _____, *Cine para la vida. Formación y cambio en el cine*, Barcelona, Octaedro, 1998
8. Ferrés, Joan, *Video y educación*, Barcelona, Paidós, 1993.
9. Gracida, Ysabel, "Cine y literatura en la educación secundaria", en monográfico 40 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Graó, julio-septiembre, 2005, pp. 48-57.
10. Lomas, Carlos y Manuel Vera (Coords.), "Cine y literatura", en monográfico 40 de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Graó, julio-septiembre, 2005.
11. Lluch, Gemma, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
12. _____, *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, Anthropos, 2010.
13. Meier, Annemarie, "El cine como agente de cambio educativo", en *Sinéctica* 22, febrero-julio, 2003, pp. 58-63. Disponible en PDF en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/22_el_cine_como_agente_de_cambio_educativo.pdf
14. Ortiz, Anna, "La formación en comunicación audiovisual es prioritaria para la ciudadanía del siglo XXI", en revista *Aula de Secundaria*, núm. 2, Barcelona, Graó, marzo, 2013, pp. 24-27.
15. Pereira Domínguez, María del Carmen, "Cine y educación social", en *Revista de Educación* 338, 2005, pp. 205-228. Disponible en PDF en http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_14.pdf
16. Pujals, Gemma y Ma. Celia Romea (Coord.), *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*, Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona, 2001.
17. Romaguera i Ramió, Joaquim, *El lenguaje cinematográfico. Gramática, géneros, estilos y materiales*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.

Alfabetización, cine y educación

Rita A. Refugio Lugo *



ABC



ESTRENO ABRIL 2014

* LICENCIADA EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO, EGRESADA DE LA FES ARAGÓN, MAESTRA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (ESPAÑOL).
PROFESORA DE CCH NAUCALPAN, IMPARTE LAS MATERIAS DE TLRID I-IV Y TALLER DE COMUNICACIÓN.

ritalugo@hotmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

Alfabetizar en la imagen

En la actualidad la cultura de la imagen rige gran parte de la vida de los jóvenes, muchos de sus conocimientos los adquieren a través de la exposición constante a diversos tipos de imágenes. Es el caso de los medios de comunicación en donde la mirada generalmente tiene una intención.

Para muchos es sabido que los niños y niñas pasan muchas horas frente a los medios audiovisuales, el politólogo Giovanni Sartori señala con cierto pesimismo (es una apreciación personal) que la televisión significa un regreso al puro y simple acto de ver, se producen imágenes y anulan conceptos, de este modo se atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda la capacidad de entender (Sartori, 1998). Además menciona que el lenguaje conceptual, que es abstracto, es sustituido por el perceptivo que es infinitamente más pobre, no sólo a nivel de palabras sino también en cuanto a riqueza y significado. En pocas palabras el acto de ver está atrofiando la capacidad de entender.

Estemos o no de acuerdo, es innegable que tanto niños como jóvenes son más animales *videntes* que simbólicos para los que cuenta más lo que ven que las palabras. Actualmente, los jóvenes reconocen haberse formado en un mundo de imágenes en los diversos medios audiovisuales, lo anterior ha traído consigo la gestación de adolescentes que consumen todo tipo de imágenes y en la mayoría de los casos con mínima capacidad de discernimiento y una actitud poco crítica. La televisión es la primera escuela de niños y niñas, de donde reciben gran parte de su primera formación, su futura percepción del mundo.

De ahí la importancia de analizar las estrategias discursivas de la comunicación audiovisual y promover desde la temprana infancia un aprendizaje adecuado de los códigos de comunicación de masas, de su uso en los contextos culturales a los

que pertenece. Debido a lo señalado con anterioridad enseñar a pensar la imagen se ha convertido en una importantísima tarea, conectar los procesos de enseñanza-aprendizaje con la cultura audiovisual es una labor impostergable.

Así, el primer paso es entender la relevancia de la alfabetización visual, conseguir que los jóvenes piensen sobre lo que significan las imágenes y los objetos, la relación entre ellos y cómo la interpretan. Además, ésta contribuye al proceso del desarrollo de los estudiantes en cuestiones mediáticas, lenguajes basados en la imagen digital, realidad virtual, simbologías icónicas, entre otras.

Los elementos de la alfabetización visual desarrollan en los espectadores la habilidad de comprender y reconstruir de forma activa la información visual que reciben auxiliándonos de la sintaxis de la imagen, la retórica, así como de la experiencia estética. Es justamente el cine por todas sus implicaciones sociales un lugar donde la alfabetización resulta muy útil.

Cine

El cine es creador de historias donde confluyen procesos técnicos y emocionales ambos construyen o no un diálogo artístico con el espectador. Es una plataforma extraordinaria para denunciar, manipular, convencer, enseñar, informar, divertir mediante la inmediatez de la imagen. Es también un espacio para el discurso, las películas contribuyen a construir el mundo así como la identidad y modelos de conducta jugando con la pertenencia y la conciencia colectiva,

De este modo el séptimo arte cumple un valioso papel del cual deriva todo lo señalado líneas arriba, las películas son las primeras formas de socialización que experimentamos. De ahí que instituciones como la UNAM estén trabajando en la formación de espectadores a través de un programa llamado *Linterna Mágica*, un club de cine para niños de 6 a 12 años creado con el fin de un acercamiento más amplio sobre las diversas manifestaciones del séptimo arte de sus más de 100 años de historia, este programa nace en Suiza en la década



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

La animación *Se levanta el viento*, de Hayao Miyazaki, fue la cinta seleccionada para de abrir la FICUNAM 2014.



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCHNAUCALPAN

La alfabetización visual desarrolla en los espectadores la habilidad de comprender y reconstruir de forma activa la información visual que reciben.

de los noventa y se ha extendido por muchos países, las diversas actividades que se proponen van encaminadas a lograr que los niños lleguen a ser espectadores inteligentes, exigentes y críticos.

Por otra parte también existe un modelo de alfabetización cinematográfica del *British Film Institute* propuesto para los niños y jóvenes de diversas edades, en éste se plantean de manera general cinco niveles que comprenden el área de mensajes y valores, en ellos se abordan diferentes elementos del lenguaje cinematográficos, la interacción de imagen y sonido, la estructura narrativa, el papel de la tecnología y la evolución del estilo fílmico (Buckingham, 2005). Sin embargo, el modelo no llega a explicar cómo mejorar la comprensión, además de no reconocer la dinámica social del aprendizaje en el aula.

Estos ejemplos son una muestra del interés por educar para el cine, pero es insuficiente, la educación en los medios (entre ellos el cine) debe constituir un proyecto

mucho más ambicioso, algo a lo que todos deben tener acceso, implicando a las principales instituciones educativas, formadores de profesorado y autoridades.

Educación

La siguiente cuestión es que el cine es un eficaz medio para fines didácticos, es un recurso que nos permite educar la mirada de los jóvenes con algo que les es muy cercano, pues ver no es necesariamente comprender. Además, debemos agregar nuevamente la cuestión de la cultura de masas que rodea y seduce a los adolescentes.

El cine ayuda a construir conocimiento, fomentar la participación, la mirada crítica sobre qué está ocurriendo con la imagen que contemplan, cómo aparece, qué o quién hay detrás de ella. En general la forma en que se aborda, observar unos segundos, pasar a describir contenidos conceptuales, entre otros, son necesarios, sin embargo, no promueven la participación crítica de los alumnos.

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



Cine el aire libre en el CCH Naucalpan, en el marco de la semana de la diversidad sexual, 2013.

La inclusión del cine de manera formal en la educación permite que los alumnos problematiquen su realidad social, observen cómo impacta este medio profundamente las estructuras mentales de las personas. Es necesario romper la actitud pasiva del joven frente a la pantalla, de las que la mayoría nos quejamos para dar lugar al análisis y reflexión. En los programas de estudio por lo general se propone que los alumnos sean analíticos y críticos, lo mismo debemos buscar en el ámbito de la imagen, en este caso específico del cine

El cine nace como resultado de un experimento científico, que se convirtió en todo un fenómeno socio-cultural, de una indiscutible importancia por los efectos que provoca su potencial informativo y educativo, a través del séptimo arte podemos recuperar la voz de distantes actores y prácticas sociales donde los estudiantes se identifican y a partir de las cuales percibe su realidad, significados profundos, así como la homogeneidad cultural. De esta manera, el compromiso escolar es lograr formar a los jóvenes en el desarrollo de la competencia cinematográfica.

El reto real es asumir el compromiso de incorporar al currículum la alfabetización visual en los medios a los que más se exponen los jóvenes, y por supuesto al cine. No obstante, es necesario hacer labor con los académicos y las autoridades ya que su participación es de vital importancia, si bien es cierto que incrementar el número de lectores en nuestro país es de gran importancia, ya no debemos excluir la lectura de imágenes, ello debe ir a la par.

No podemos cerrar los ojos a esa realidad. Desafortunadamente a diferencia de otros países seguimos siendo muy conservadores en cuanto a abordar los medios audiovisuales con el rigor académico necesario, como en muchas otras cosas, seguimos muy atrasados y hasta cierto punto, quizá temerosos de aventurarnos por el sendero de las imágenes. El esfuerzo de

Linterna mágica es tan sólo un primer paso por crear una cultura en la que los medios audiovisuales, el cine en este caso, sean objeto de interés por parte de la UNAM, así como se presta atención a los más tiernos espectadores, los jóvenes son otra población que debe ser incluida en estos programas de formación cinematográfica, que también deben ser llevados a las aulas, como parte de una educación más integral y significativa. ☹

Fuentes de Consulta

1. Buckingham, David, *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España, Paidós Comunicación, 2005.
2. Regalado Baeza, Ma. Eugenia, *Lectura de imágenes. Elementos para la alfabetización visual curso básico*, México, Plaza y Valdés, 2006.
3. Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, México, Taurus, 1998.
4. Vilches, L., *La lectura de la imagen*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1984.
5. Refugio Lugo, Rita Antonia, *Propuesta Didáctica Con Enfoque De Género, Para La Unidad 1 (Lectura Crítica Del Texto Icónico-Verbal) De TLRID III Del CCH*, Tesis de maestría, FES Acatlán, Edo de México, 2011, Impresa.



CINE E HISTORIETA

Omar Ruiz Terán *

EN TU CINE MÁS CERCANO

* REALIZÓ LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y LA MAESTRÍA EN LA LÍNEA DE COMUNICACIÓN Y CULTURA EN LA FCPys DE LA UNAM. CURSÓ UN DIPLOMADO EN FOTOGRAFÍA DIGITAL, ASÍ COMO EN DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL, AMBOS EN LA UNAM. HA SIDO ANALISTA DE TEXTOS EN COMUNICACIÓN (CICH) DE LA UNAM. MIEMBRO FUNDADOR DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE REVISTAS CIENTÍFICAS Y HA COLABORADO EN DISTINTAS PUBLICACIONES DE LA UNAM, TRILLAS, SEMANARIO PUNTO Y CINE EN EL ONCE DEL IPN. HA PARTICIPADO EN DIFERENTES CONFERENCIAS, SEMINARIOS Y COLOQUIOS NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE TEMAS DE COMUNICACIÓN, CINE, VIOLENCIA, CULTURA Y SEMIÓTICA.

dgalespi@yahoo.com

Ilustración Reyna I. Valencia

Un gran poder trae consigo una gran responsabilidad.
(Ben Parker a su sobrino Peter Parker/Spider-Man)

No es descabellado afirmar que el desarrollo de la tecnología y de la ciencia ha dado como resultado una serie de cambios en la forma de “ver el mundo” y en una nueva forma de “entenderlo”.

“La imagen deja de ser lo visto para convertirse en lo construido (...) la imagen numérica inaugura una nueva epistemología” (De Kerckhove, s/f: 55). Actualmente, somos producto de una “cultura visual” y todo esto tiene que ver con el nacimiento del cine y la historieta a finales del siglo XIX.

Estos dos géneros representan fuertes vehículos culturales en los que una serie de elementos técnicos, fantásticos, míticos y realistas han permitido generar ensueños y fabulaciones colectivas en pueblos de las más diversas culturas.

Al respecto Javier Coma dice: “basados ambos en la expresión a través de la imagen, el cine y los comics iniciaron rápidamente un proceso de interacciones, influencias mutuas y préstamos de personajes que perduran hasta nuestros días.” (Coma y Gubern, 1988: 9).

Es necesario reconocer que estas pautas culturales son producto de un complejo desarrollo de la industria como son: los periódicos, las revistas, el radio, el cine y la televisión que han permitido su difusión y su aceptación a nivel mundial.

El intercambio entre ambos géneros ha sido complejo y variado, desde los estilos gráficos y los criterios de composición visual, hasta las vestimentas de sus personajes, pasando obviamente, por los estereotipos de sus héroes y de sus formas de hablar.

Cabe mencionar que todos estos intercambios son, a su vez, una síntesis de otras artes (pintura, literatura, teatro, fotografía, entre otras) que han servido de complemento para su desarrollo estético.



Zoótrope, de los étimos griegos ζωός (zoós), adjetivo que significa “vivo” y τροπή (tropé), máquina creada en 1834 por William George Horner; los dibujos dispuestos en tiras sobre el tambor, al girar, den la ilusión de animación.

En este sentido Javier Coma apunta: *...No podía ser de otro modo, tratándose de dos medios basados en la imagen icónica y en la palabra (escrita en un caso y fonetizada en otro), moldeados ambos por las leyes de la narratividad y orientados los dos hacia un amplio consumo masivo. Por eso las interacciones entre los comics y el cine van desde la estética hasta la ideología, desde las modas hasta las analogías industriales de ambos medios. Y, sin comprender tales influencias mutuas y convergencias, es imposible comprender el proceso de circulación de los grandes mitos a través del tejido social y la constitución del imaginario colectivo de nuestro siglo.* (Coma y Gubern, 1988: 9).

Es bien conocido que el fenómeno simbiótico que desde fechas tempranas hubo entre ambos medios, fue el cine el que en realidad se benefició de esta relación, importando a su naciente industria personajes que habían alcanzado popularidad en las primeras tiras de los periódicos, sin que se hubiese dado un intercambio recíproco, ya que los primeros arquetipos universales del cine, tales como Max Linder, Charles

Chaplin o el *Fantomas de Fauillade*, no se consolidaron sino hasta las vísperas de la Primera Guerra Mundial.

En principio, los distintos condicionamientos operaban a favor de los comics: éstos se erigían sobre un medio, la prensa, con sus primordiales enriquecimientos técnicos ya adquiridos, mientras la expresividad filmica, se encontraba a merced de una aún subdesarrollada tecnología. (Coma y Gubern, 1988: 10).

De este modo, la historieta se constituyó como una realidad artística con manifestación anterioridad al cine, y muy pronto encontraron soluciones narrativas y estéticas sin equivalencias cinematográficas hasta mucho tiempo después.

Al respecto, cabe recordar como ejemplos importantes, el inmediato hallazgo de la convención del sonido (mediante los globos de diálogo, las onomatopeyas, los bloques de texto en *off*, entre otros.) y el amplio disfrute del color (excelente tratado en la impresión de los suplementos dominicales de la prensa), pero también los descubrimientos de las posibilidades narrativas adheridas a la planificación como fueron: las angulaciones, la iluminación, la profundidad de campo, el montaje etcétera.

Entre las primeras adaptaciones al cine de un personaje de historieta, se encuentra *Happy Hooligan*, creado por Frederick Burr Oppen en 1899. De esta manera se inició la tradición de llevar personajes de la historieta al cine; sin embargo, esto significó diversos sistemas de convenciones y fórmulas estéticas de uno y otro género; pero este inconveniente no resultaría grave en el cine mudo aunque sí lo fue en la traslación de personajes dibujados a actores de carne y hueso.

La interpretación humana (cómica o dramática) en la secuencia espacio-temporal tiene poco que ver con las convenciones caracterológicas y con la fragmentación elíptica de la conducta que es propia de las historietas. (Gubern, 1977: 123–124).

El cine y la historieta desarrollaron en pocos años una fuerte mitología popular destinada a convertirse, por su gran difusión, en el núcleo constitutivo del culto a las masas de la primera mitad del siglo XX.

Durante muchos años el cine puso sus ojos en la historieta, pero también lo hizo ésta ante lo que significaba el maravilloso movimiento fílmico, los nombres de Stuart Blackton y de Winsor Mc Cay son el ejemplo de la relación de uno y otro género.

...se caracterizó por un fino dibujo, estilizado, a la manera de *art nouveau*; la animación era fluida, logrando Mc Cay la máxima expresión de su gráfica personal (...) fue un colega caricaturista quien lo retó a filmar los miles de dibujos que incansablemente producía. (Rodríguez: 2007:70).

Por otro lado, las historietas que aparecían en los periódicos del domingo proporcionaron al cine, no sólo personajes propios, sino también arquetipos y estereotipos, que van desde el niño rebelde hasta el adulto marginado, incluyendo a matrimonios con pequeñas catástrofes en su vida cotidiana.

La historieta adquirió con cierta rapidez algunas convenciones permanentes, es decir, la página (o fragmento de página) a color en los suplementos dominicales, la cual se le llamó *sunday* (domingo), a la tira que aparecía en blanco y negro durante la semana se le conoció como *daily strip* o más brevemente *daily*. El libro de historieta (*comic-book*) apareció posteriormente en los años treinta; de ahí que las primeras películas basadas en historietas quedaran registradas en rollos de poca duración (de 15 a 20 minutos aproximadamente).

El cine y la historieta desarrollaron en pocos años una fuerte mitología popular destinada a convertirse, por su gran difusión, en el núcleo constitutivo del culto a las masas de la primera mitad del siglo XX.

Una vez que el cine se adentró en el mundo de la historieta y hubo desarrollado el dibujo animado, los comics se adentraron en el camino correspondiente. Después de los experimentos iniciados por McCay, se adaptaron los primeros cartones cinematográficos (*cartoons*), por el francés Emile Cohl de la serie de George Mc Manus con el pequeño *Snookums*, y el magnate del periodismo Radolph Hearst impulsó por medio del *Film Service*, el traslado de los personajes de historietas que aparecían en los periódicos al cine (*The Katzenjammer Kids*, *Happy Hooligan*, *Bringing up father*, *Krazy Katt*...) en dibujos animados.

Al iniciarse los años veinte se originaba con "Félix el gato" (*Felix The Cat*) el fenómeno inverso: la creación de una serie en cartones cinematográficos y su inmediata incorporación a las historietas de la prensa, muchos casos similares surgirían en el futuro, sobre todo en lo referente a animales antropomorfos y parlantes.

De acuerdo a la estructura de la historieta (seriales que contenían la leyenda de: **continuará**), las versiones ci-

nematográficas se hicieron en cortometrajes con imagen real dispuestas en series, con una duración de 20 minutos aproximadamente. En los años veinte un alto número de historietas fueron trasladadas al cine: *Buster Brown*, *Toonerville Folks*, *The Newlyweds*, *Toots an Casper*, *Keeping up with the Joneses*, *The Gumps*, *Winnie Winkle*, *The Hall-Room Boys*, *Let George Do it*, etcétera, etcétera.

Bajo este sistema el *comic Hairbreadth Harry*, uno de los pioneros de la serialización y de temática aventurera, formuló nuevas relaciones entre la historieta y el cine durante la década siguiente.

De todos modos y tras el fin de la Primera Guerra Mundial, el cine comenzó a producir largometrajes de cierta categoría presupuestaria basados en las historias gráficas de las historietas. *La First National* adaptó el 1926 *Ella Cinders*, con Colle Moore, y en 1928, *Harold Teen*, dirigida por Mervyn LeRoy.

También la *Metro-Goldwyn-Meyer* produjo en 1927 la versión de *Tillie the toiler*; el paso del cine mudo al sonoro no detuvo esta corriente, ya que Norman Taurog consiguió un Oscar en 1931 por la película *Skippy* y a los pocos meses realizó una secuela, *Sooky*. En 1932 David O. Selznick hizo la primera versión de *Little Orphan Annie* y Jimmy Durante impresionó en 1933 con la película de *Joe Palooka*.

El sonido dio un considerable impulso a los dibujos animados, y poco tiempo después, el color se sumó a este avance técnico, para darle al cine otra dimensión estética muy importante. En estos años aparecieron: *Betty Boop*, *Mickey Mouse*, *Bugs Bunny*, *Donal Duck*, *Superman*, entre otros.

Lo que, durante los años treinta y cuarenta, caracterizó más a fondo el cruce entre cine y comics fue la escalada de los films por capítulos. El serial cinematográfico constituía una fórmula antigua, con éxito creciente a partir de la segunda década del siglo. (Coma y Gubern, 1988:12).

Con la llegada del cine sonoro y la puesta en moda de la aventura, promovida por las revistas de narrativa literaria de alto tiraje y bajo costo, conocidas popularmente como *pulps*, las historietas de aquellos años accedieron también, en forma paralela, a una *serialización* propia y a una temática influenciadas por el contenido de estas revistas.

De 1926 a 1956, año en que la *Columbia* produjo los últimos seriales ante el empuje de la televisión, los seriales cinematográficos, los *pulps* y las historietas celebraron un profundo intercambio de te-

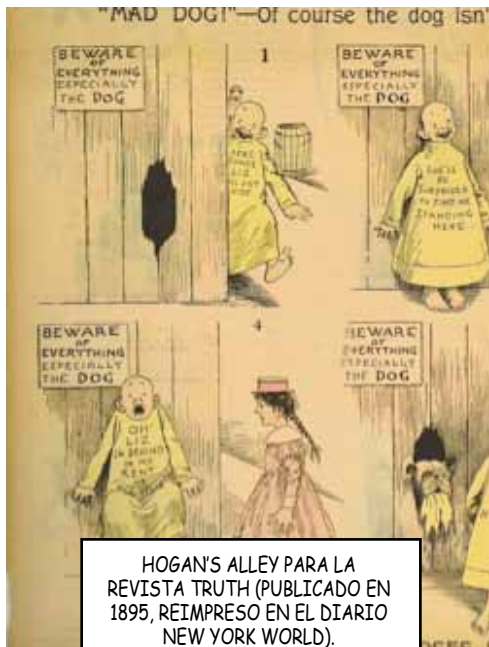
mas y personajes, a los que se les unió las series radiofónicas.

Algunas compañías desdeñaron a los seriales como fueron la *Warner*, la *Metro*, la *Paramount* y la *Fox*, pero hubo otras que le dieron un gran impulso como la *Universal*, la *Columbia* y la *Republic*. Su estructura acostumbrada a ser de 15 episodios y cada uno de éstos con una duración aproximada de 20 minutos, se proyectaban a lo largo de una semana con gran popularidad entre la gente, sobre todo, los sábados o domingos en la mañana. Estos seriales fueron conocidos en algunos países como *las matinées*, en donde por un boleto se proyectaban varios cortos o películas, acompañados por lo regular, del serial protagonista.

Contemplar un serial íntegro equivalía a asistir al cine durante tres meses. Para vender estos seriales al extranjero, las compañías cinematográficas recurrían a montajes que los convertían en una sola película, de duración normal, o en dos o tres. Sólo algunos seriales tenían un gran nivel de producción, pero por lo regular se trataba de cintas rodadas a toda velocidad y con poco presupuesto.

Las ambiciones artísticas quedaban normalmente fuera de este ámbito, y se daba por tanto el caso de que los comics con envergadura estética eran destinados a transposiciones cinematográficas más bien infantiloides; de cualquier forma, la injusticia no resultaba tan grande como pudiera parecer a simple vista, puesto que, pese al aluvión de comics de aventuras en los años treinta, los contenidos de máxima densidad intelectual se hallaban habitualmente en las series humorísticas y satíricas, es decir, aquellas que conservaban o usufructuaban, los trazos caricaturescos. (Coma y Gubern, 1988:13).

Cuando en los años cuarenta, los seriales *historietiles* se hicieron con un solo personaje (*comic-book*), como fueron: *Batman*, *Capitán América*, *Superman*, entre otros, las distancias estéticas entre la his-



EN LOS AÑOS CUARENTA, LOS SERIALES HISTORIETILES SE HICIERON CON UN SOLO PERSONAJE (COMIC-BOOK), COMO SUPERMAN



ALGUNAS COMPAÑÍAS DESDEÑARON A LOS SERIALES COMO FUERON LA WARNER, LA METRO, LA PARAMOUNT Y LA FOX, PERO HUBO OTRAS QUE LE DIERON UN GRAN IMPULSO COMO LA UNIVERSAL, LA COLUMBIA Y LA REPUBLIC.

IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB

torieta y el cine se acortaron aún más. Mediante la fórmula de la periodicidad semanal para la exhibición de los sucesivos capítulos de un serial, las películas por episodios se difundieron de modo equiparable a los relatos de las historietas cuyas entregas aparecían exclusivamente en los suplementos dominicales de la prensa, y que por lo tanto, estrenaban un capítulo cada semana.

Una equivalencia similar cabría entre las narraciones completas de las revistas o los libros de historietas (*comics-books*) que correspondían de número en número a un solo personaje y los largometrajes de categoría B, o de bajo presupuesto, que tuvieron un éxito permanente en las salas cinematográficas, acostumbraban a establecer sus ciclos alrededor de las historietas publicadas por los diarios.

Hay que decir que el rol que desempeñaron estas películas fue importante para el tránsito de personajes de las historietas hacia los relatos televisivos. La televisión se hizo enseguida dueña de la fórmula con sus series de tele-filmes, los cuales imitaron incluso el montaje de aquellas cintas correspondientes a poco más de una hora de proyección, cuando decidieron extender sus iniciales veinticinco minutos a cincuenta.

Existe una zona de producción cinematográfica con bajo presupuesto y limitado metraje donde se puede llegar a confundir

la simple versión de una obra de comics con la tentativa de explorar la posibilidad de una serie de filmes, algo similar sucede en el ámbito de la televisión, donde resulta difícil a veces, averiguar si un telefilme carente de secuelas, correspondió o no, a una prueba piloto que, en función de la aceptación por el público, permitió hacer un ciclo con el mismo personaje.

De cualquier forma, se observa desde fines de los años treinta (precisamente cuando se incrementa la estrategia de las series B), un descenso de ambiciones en las versiones cinematográficas basadas en historietas.

Desde luego que repercutía de manera negativa, para las producciones de serie A, o alto presupuesto, la progresiva identificación de la narrativa dibujada con las películas de episodios, con la pérdida de imagen y prestigio que ello traía consigo. Esto propició que la televisión comenzara a adueñarse del espacio que durante muchos años fuera exclusivo de la historieta: el cine. *A partir de fines de los años cuarenta, cuando se iniciaba la larguísima serie de telefilms de "The Lone Ranger", la pequeña pantalla cedió espacio a los héroes de los comics y pronto hubo una avalancha de series inspiradas por la narrativa dibujada o en conexión con la misma, además de concretos usufructos de los seriales cinema-*



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

tográficos ya rodados; *Buck Rogers*, *Dick Tracy*, *Flash Gordon*, *Superman*, *Sheena*, *Joe Palooka*, *Blondie* y otros personajes suscitaron series de tele-films en imagen real durante los años cincuenta. (Coma y Gubern, 1988: 15).

También se dieron casos en los que un éxito televisivo era trasladado a la imagen dibujada de la industria editorial, como fueron los casos de *Tom Corbett* y *Cisco Kid*. Los dibujos animados representaron una nueva fórmula de adaptación de personajes y temas de la historieta al nuevo formato de tres cuartos. Pero esto sucedió años después, ya que en los inicios se aprovecharon los cartones cinematográficos (*cartoons*) para ser proyectados por la televisión.

La adaptación intermitente de las películas de serie A con personajes de las historietas, originaron algunos éxitos en los años cincuenta y sesenta, como fue la versión del *Príncipe Valiente* (1954), realizada por Henry Hathaway; a finales de la década, el impacto que produjo *Lil Abner* en el teatro musical determinó que fuera llevado a la pantalla grande.

En 1966, un éxito de la televisión como lo fue *Batman*, fue adaptado a una versión cinematográfica, producida por el mismo equipo que realizó la serie. Para los años setenta las historietas publicadas subrepticamente (*underground*) motivarían otra realización cinematográfica con *El gato Fritz* (*Fritz the cat*), que fue la plataforma de lanzamiento del director Ralph Bakshi.

Sin embargo, estos casos aislados no originarían el interés de la industria filmica por la imagen dibujada para llevarla a las salas cinematográficas, de hecho no retornaría sino hasta finales de los años setenta con la producción de la película: *Superman*. Esta cinta produjo un sismo en los estudios de Hollywood ante el enorme éxito que tuvo, esto debido en parte al auge que dio la televisión a los personajes y a los temas ya clásicos dentro de la historieta, como fueron: *La mujer maravilla*, *El hom-*

bre araña, *El hombre increíble* (*The Hulk*), *Capitán América*, y demás series que sirvieron para despertar nuevamente el interés por el género.

Además, existía un público más maduro que no se conformaba con la películas *infantiloideas* que producían los grandes estudios de la industria filmica. Bajo estas circunstancias, la relación historieta-cine a partir de los años ochenta retomó un nuevo auge con producciones muy costosas, actores de gran prestigio, avances tecnológicos y una depurada y más acabada concepción estética. ❸

Fuentes de consulta

1. Alfie, David, et. al., (1988), *El cómic: es algo serio*, México, Editorial Eufesa.
2. Cirera Zapatero, Mariano, (1986), *Breve historia del cine*, España, Editorial Alhambra.
3. Baron-Carvais, Annie, (1989), *La Historieta*, México, FCE.
4. Coma, Javier, *Del gato Félix al gato Fritz: historia de los comics*, España, Editorial Gustavo Gilli.
5. Coma, Javier y Gubern, Roman, (1988), *Los Comics en Hollywood*, España, Editorial Plaza Janés.
6. De Kerckhove, Derrick, (s/f), *Inteligencias en Conexión: Hacia una Sociedad de la Web*, España, Editorial Gedisa.
7. Feldman, Simon, (1991), *La realización cinematográfica: Análisis y Práctica*, España, Editorial Gedisa.
8. Gallardo, Sánchez Claudia, (1998), *Animación para video educativo*, tesis de licenciatura, México, ENAP, UNAM.
9. Gubern, Roman, (1977), *Comunicación y cultura de masas*, España, Editorial Península.
10. Gubern, Roman, (1980), *Literatura de la imagen*, España, Editorial Salvat.
11. Herner, Irene, (1979), *Mitos y monitos: historietas y fotovelocidad en México*, México, UNAM.
12. Rodríguez Bermúdez, Manuel, (2007), *Animación: una Perspectiva Desde México*, México, CUEC-UNAM.
13. Vellegia, Susana, (1986), *Cine: entre el espectáculo y la realidad*, México, Editorial Claves latinoamericanas.

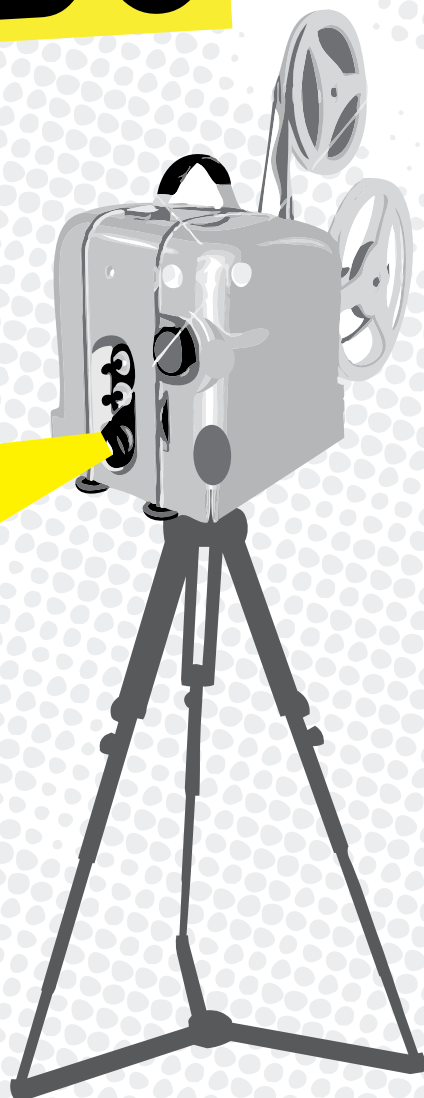
Hemerografía

14. Siller, David (1993) "Historia de la historieta", en: *Revista de Revistas*, México, 7 de julio.

**REFLEXIONES EN TORNO AL CINE
COMO FORMA DE ENTENDER**

EL MUNDO

Gerardo Antonio Contreras Guerrero*



ESTRENO ABRIL 2014

REINCIDENTE EN ESTA REVISTA. LLEVA TRABAJANDO PARA EL PLANTEL DESDE LA ÉPOCA PREHISTÓRICA. RECUERDA
CONSTANTEMENTE LAS PALABRAS DE ÍNLITO DIDÁCTICO; "NADIE DA DOS VECES CLASE EN EL MISMO SALÓN".

gantoniostern@gmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

Para Jorge Carrasco y el mecenas anónimo de la cineteca.

*Los cinco colores hacen que el ojo del
hombre se enceguezca
Los cinco sonidos hacen que el oído del
hombre se ensordezca
Los cinco sabores hacen que el paladar del
hombre se estropee
La competencia y la cacería hacen que el
hombre se embrutezca
Aquello que embota los sentimientos del
hombre le hace realizar esfuerzos nocivos
Pero aquel que es Sabio lo es por el vientre
y no por el ojo
Así rechaza lo último y persiste en lo
primero¹*

“Me despierto a las diez y media. Desayuno y me baño. Algo de tarea. Como, tomo mis cosas, y me voy a la escuela. Regreso a mi casa a las nueve. Dejo mis cosas y salgo a platicar con mis amigos. A las once y media o doce ceno y veo una XXX antes de dormir”.

Palabras más, palabras menos, fue una de tantas descripciones que hicieron en un grupo de tercer semestre cuando les pregunté acerca de sus distribuciones del tiempo en un día, como ejercicio previo a lo que pide el programa en el tema de contar hechos en pasado.

Frente a ello, y frente a las tantísimas películas que han visto nuestros estudiantes desde niños, sin tomar en cuenta la clasificación ni lo apropiadas a su edad, ¿qué les podemos indicar, sugerir ver, mirar, observar?

1. Lao-Tsé, *Tao Te King*, Colección Orientalismo, México, Ediciones Coyoacán, 2000.



Si los conceptos y manejos del tiempo y el espacio están ligados fuertemente a la cultura de la comunidad donde uno crece, ¿qué películas podemos presentar a nuestros estudiantes que les resulten accesibles?

*Sin ir más allá de nuestra puerta
Podemos conocer el mundo
Sin asomarnos a nuestra ventana
Podemos conocer los Caminos del Cielo
Cuanto más nos alejamos
Tanto menos se ha avanzado
Por eso el Sabio
Sin caminar alcanza su meta
Sin ver todo ha sido observado
Sin obrar todo queda realizado.²*

El notabilísimo antropólogo norteamericano Edward T. Hall, investigador pionero de la proxémica, mencionó en su obra una experiencia rica: a miembros de una comunidad de nativos norteamericanos descendientes de pobladores anteriores a la llegada de los europeos, se les enseñaron técnicas de filmación. Como resultado de ello, las películas captaban ritmos en las acciones y usos del espacio inusitados para los pobladores de ascendencia europea.

Entonces, si los conceptos y manejos del tiempo y el espacio están ligados fuertemente a la cultura de la comunidad donde uno crece, ¿qué películas podemos presentar a nuestros estudiantes que les resulten accesibles?

Nada de lo humano me es ajeno

¿Alguna esperanza? ¡Desde luego que sí!

Si pretendemos que nuestros estudiantes se formen en dos lenguajes (el español y las matemáticas), conozcan dos métodos de investigación científica (el experimental y el histórico-social), y sean capaces de expresarse en un idioma extranjero, al tiempo que acceden a conocimientos fundamentales de sendas áreas académicas, entonces también podemos auxiliarnos de la vastísima producción cinematográfica existente.

En nuestro caso, en el Departamento de Francés, la exposición a películas habladas en este idioma, no sólo sirve para

2. *Ibidem.*

que se ejerciten en la comprensión auditiva, como en el caso de fragmentos didácticos que acompañan a los materiales que usamos en clase, sino que también, si presentamos filmes completos podemos optar por estudiar aspectos culturales, proxémicos, de lenguaje corporal y gestual, y de organización humana que aparezcan en ellos.

Así, entonces se pueden aprovechar tales obras de manera más integral, pues dan pie a reflexiones y discusiones acerca del Otro, de la alteridad, y con ello, de cómo y quiénes somos, incluso si este tema no es parte integrante y explícita del programa del idioma que estudiamos.

*Cuando los hombres conocen que la
bondad es buena
Entonces saben que la maldad existe
Cuando los hombres conocen que la belleza
es bella
Entonces saben que la fealdad existe
Así
Ser y no-ser se engendran el uno al otro
Difícil y fácil se complementan el uno al
otro
Largo y corto son relativos el uno al otro
Alta y bajo se armonizan el uno al otro
Antes y después se suceden el uno al otro
Por lo tanto el sabio
Enseña sin palabras obra sin-acción
Sin embargo nada queda sin realizar
Cuando la existencia se manifiesta no se
opone a ella
Actúa pero no se apropia
En la obra realizada no exige que se le
reconozcan méritos
Y es porque no pretende el mérito que éste
no se le puede arrebatar.³*

Si bien la producción de películas en francés que llegan al país es menor que la prove-

niente de Estados Unidos, generalmente los títulos asequibles son interesantes.

En otras administraciones el Instituto de América Latina fomentaba maratones nocturnos de cine (generalmente de entrada libre y, a veces, a cambio de una módica suma que incluía tamales, atole o café o chocolate, la mayor parte de las veces preparados por los mismos agregados culturales que, fascinados por la cocina mexicana, se esforzaban por alcanzar un sazón típico de cocineros nativos).

Entonces algunos no sólo invitábamos a los estudiantes a participar en tales maratones —con la conciencia tranquila de que no había clases al día siguiente—, sino que estábamos presentes para tener elementos de análisis en clases regulares.

En la época en que había cine-clubes un poco por toda la Ciudad de México, también existían varias opciones de ver cine diferente del que se exhibe en el circuito comercial que, a su vez, se empeña tanto en mostrar novedades sólo para volverlas obsoletas a los pocos días.

Mención especial merece la extinta cinemateca del Museo Nacional de Antropología e Historia. Su generoso ¿curador?, ¿encargado?, responsable era un experto sensible que buscaba en otros espacios similares del orbe, películas y ciclos con un afán didáctico en el mejor y más amplio sentido del término. Afortunadamente todavía hay algunos cine-clubes, aunque su promoción es muy restringida, como en el caso del Museo de la Mujer, en el Centro Histórico, al norte de la Antigua Escuela de Medicina.

Y también hay esfuerzos encomiables, como el de la filósofa Tatiana Toledo, en la sede de la CDHDF, con sus presentaciones de ciclos temáticos con debate, lo mismo que el psicoanalista Alberto Montoya, junto con su equipo y una serie larga de películas presentadas en la Casa de la Cultura Jesús Reyes Heróles, ambos sitios cercanos a los Viveros de Coyoacán.

3. *Ibidem*.

Desde luego que el circuito de salas de exhibición de la UNAM, del Instituto Politécnico Nacional, y la Cineteca tienen funciones específicas en cuanto a la difusión de cinematografías difícilmente accesibles fuera de estos lugares.

Todos estos espacios han contribuido a la formación, a veces muy azarosa, de un público ávido de cine de muchos lugares del planeta, de temas, directores y guionistas que ofrezcan historias, reales o ficticias, capaces de interesar a habitantes de culturas distintas, a veces muy lejanas, de donde se filmaron originalmente.

Así, para regresar al Colegio, cuando nuestros alumnos acceden a estas manifestaciones culturales, a veces más por obligación o coacción que por convicción, en un principio tal experiencia representa una ruptura respecto a condicionamientos previos como consumidores de imágenes y receptores de historias.

Y entonces, en ocasiones, nace una inquietud genuina de conocer otras formas de vida, otros modos de percibir la realidad, otras vías de interacción humana. A veces se percatan de que hay gente que debe hacer algo, que ni remotamente uno se imagina, para vivir, como le ocurre al protagonista de *Metrópolis* de Fritz Lang, que en ciertas circunstancias el reclamo de un trato humano puede entrañar desprecio, violencia y más, como lo muestran los insubordinados del *Acorazado Potiomkin* de Serguei Einsenstein, quien vendría a filmar, maravillado, pasmado, una versión de la obra *México bárbaro* de John Kenneth Turner, que se llama “¡Que viva México!”, y donde narra la belleza y la dificultad para vivir de varias comunidades del país en la época del porfiriato. Aunque es una pena que no tengamos acceso a la obra completa y sólo podamos presentar a nuestros alumnos la versión abreviada que es un poco más fácil de conseguir.

Y de aquí podemos pensar en la cuestión acerca de adaptar obras literarias al

cine, la cantidad de artículos y libros al respecto bien pueden formar una colección amplia en una hemeroteca o una biblioteca, y a veces los resultados son muy interesantes. ¿Acaso Dostoyevski pensaría alguna vez en la cantidad de versiones de sus obras llevadas al teatro, ya no digamos al cine, y que no sólo se hablaran en ruso, sino también en español de México o en portugués de Brasil?

¿Shakespeare se sentiría cómodo en el ambiente del Japón feudal, lejos de sus juegos lingüísticos en inglés?, ¿qué decir de Cervantes imaginando a Don Quijote cabalgando en alguna estepa, y con Sancho Panza hablándole en ruso?, ¿o el eminente poeta indio Vasya viendo sus historias del Mahabharata representadas en francés e inglés modernos?

¿Qué dirían, quienes narraron las hazañas de Ruy Díaz de Vivar, si lo miraran representado por un actor de lengua inglesa, en las escenas finales de una película, mientras cabalgaba, inerte, en la supuesta llanura, al tiempo que se divisaba en lontananza un vehículo motorizado?

*Homo sum; nihil humani a me alienum puto.*⁴

Por otra parte, dado que el cine se puede considerar como un metadiscurso, contenedor de otros discursos, a veces se puede emplear para ilustrar algunos temas en especial. Digamos, por ejemplo, el concepto de ruta crítica (y método PERT), gracias a *Escape de Nueva York*, *La noche americana*, *La caída del halcón negro*, o *Corre Lola, corre*.

Teoría de grupos y procesos estocásticos por medio de *El cubo*; funciones cerebrales superiores a través de *El hombre sin memoria* o *Amnesia*; las obras de Philip K. Dick adaptadas al cine como *Blade Runner*, *Sentencia previa*, *El pago*, *Impostor*, *El*

4. “Hombre soy; nada humano me es ajeno”. Terencio.

vidente, *El vengador del futuro* bien pueden ilustrar cuestiones ontológicas básicas, así como de inteligencia intrapersonal.

Ejemplos de la propuesta ética de Nietzsche llamada *moral de la afirmación*, se puede recurrir a *El río y la muerte*, a la primera versión francesa sonora de *Los miserables*, lo mismo que a *Los duelistas*; análisis marxista del capitalismo tras la proyección de *Tiempos modernos* o de la antes citada *Metrópolis*; otras preguntas de filosofía gracias a *El estudiante de Praga*, *El Golem*, *La muerte cansada*, *El séptimo sello*, *Fresas silvestres*, *El nacimiento de una nación*, *Intolerancia*, *Dogville*, *Los Nibelungos*, *Kaspar Hauser*, *¿A quién pertenece la Tierra?*, *Veneno para las hadas*, *Desierto adentro*, *La guerra santa*, *La zona*, *Antes de la lluvia* o bien las obras de Terence Malick.

Para las bases biológicas del comportamiento se puede emplear *Mi tío de América*; en cuanto a aspectos de creatividad y redacción, *26 días en la vida de Dostoyevski*, *Héroe*, *El monje negro*, o *En la casa* acaso ilustren algunos procesos, mientras que muestras variadas de solidaridad en diferentes épocas y lugares podrían aparecer en *Cinco tardes*, *La tercera parte de la noche*, *Las hadas ignorantes*, *Casablanca*, *Generación*, *Cenizas y diamantes*, *Kanale*, *El arpa birmana*, *Donde hay compasión no hay cobardía*, *Visa al paraíso*, *1984*, *Confianza*, *Bekas*, *Nos amábamos tanto*, *Buscando a Sugar Man*.

*Con el alma en una nube
y el cuerpo como un lamento,
viene el problema del pueblo
viene el maestro.*

*El cura cree que es ateo
y el alcalde comunista
y el cabo jefe de puesto
piensa que es un anarquista.
Le deben treinta y seis meses
del cacareado aumento
y él piensa que no es tan malo
enseñar toreando un sueldo.*

IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB



El cubo, Vincenzo Natali, 1997.



El vengador del futuro, Paul Verhoeven, 1990.



Dogville, Lars Von Trier, 2003.

*En el casino del pueblo
nunca le dieron asiento
por no andar politiqueando
ni ser portavoz de cuentos.
Las buenas gentes del pueblo
han escrito al ministerio
y dicen que no está claro
cómo piensa ese maestro.
Dicen que lee con los niños
lo que escribió un tal Machado,
que anduvo por estos pagos
antes de ser exilado.
Les habla de lo innombrable
y de otras cosas peores,
les lee libros de versos
y no les pone orejones.
Al explicar cualquier guerra
siempre se muestra remiso
por explicar claramente
quién venció y fue vencido.
Nunca fue amigo de fiestas
ni asiste a las reuniones
de las damas postulantes,
esposas de los patrones.
Por estas y otras razones
al fin triunfó el buen criterio
y al terminar el invierno
le relevaron del puesto.
Y ahora las buenas gentes
tienen tranquilo el sueño
porque han librado a sus hijos
del peligro de un maestro.
Con el alma en una nube
y el cuerpo como un lamento,
se marcha el padre del pueblo,
se marcha el maestro.*

Patxi Andión

Además de lo que se proyecta en diferentes canales televisivos hacia el 15 de mayo, y junto con lo que se trata en el curso de modelo educativo, bien podrían verse *El primer maestro* de Andrei Konchalovski, *El pastor*, película china de mediados de la década de 1980, *Calle Cabañas Negras* de Euzhan Palcy, *La lengua de las mariposas*, *Barba roja*,

Las estaciones de la vida, *Ni uno menos*, *El alumno*, *Pido asilo*, *La leyenda del judo*, *Amarcord*, *Con ganas de triunfar*, *Mentes peligrosas* y sin solemnidad, las primeras películas del acróbata Jackie Chan muestran personajes desmañados que se vuelven más hábiles y juiciosos durante la película, a pesar de lo elemental de muchas de estas tramas.

Sin embargo, a pesar de la disposición que tengamos para presentar cine para nuestros alumnos, estamos limitados a las dos horas de la clase-taller, a los espacios de proyección y a la necesidad de recurrir a otras prácticas para nuestras clases.

Vale la pena recordar que hay un gran acervo de materiales filmados en el Módulo de Recursos Audiovisuales del Plantel, y que hay un conjunto de personas, como Hortensia Olivares, con amplios conocimientos de cine y con la sensibilidad de proponer qué obras pueden servir a nuestros alumnos en distintos momentos de los programas.

*To see a world in a grain of sand
And a heaven in a wild flower,
Hold infinity in the palm of your hand,
And eternity in an hour.⁵*

A pesar de que nuestros alumnos tengan acceso más o menos fácil a *piratotecas* cercanas a ellos, o a películas a través de la Internet, hará falta que cuenten con orientación y elementos de juicio para que puedan aprovechar su tiempo viendo cine.

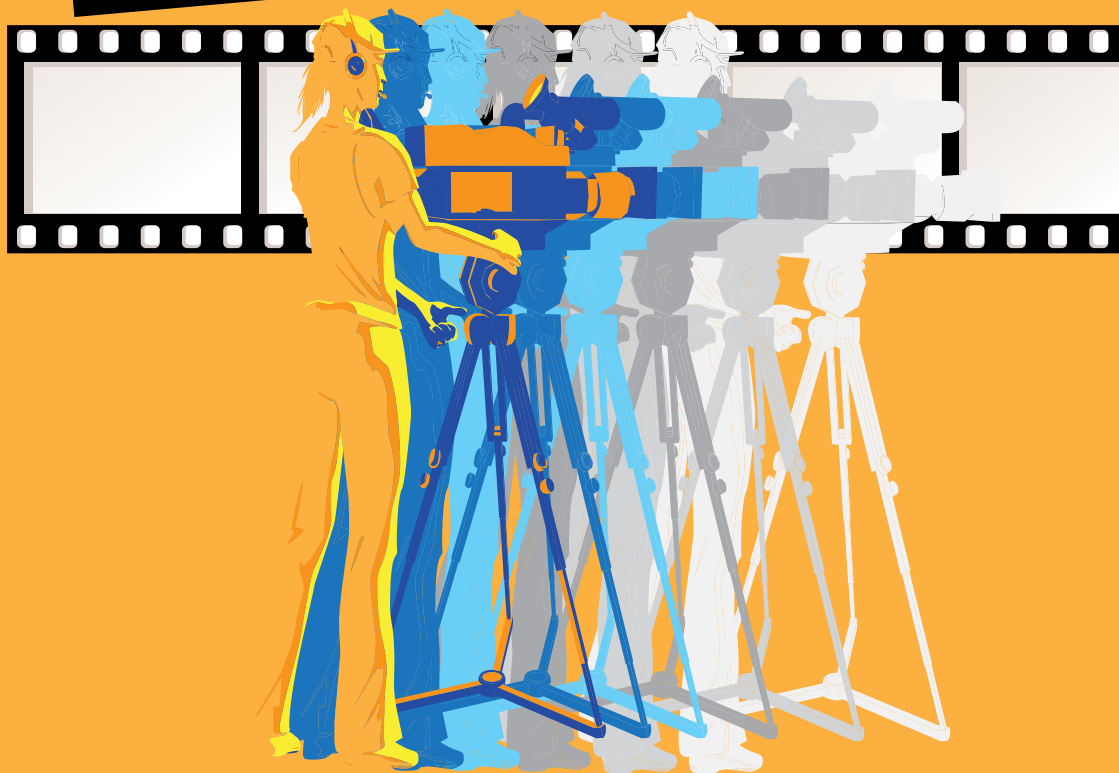
Tal actividad, en lugar de ser un mero escape o pérdida de tiempo, se convertirá, de manera consciente, en una vía para adentrarse a formas de pensamiento y vida inaccesibles de otro modo; una vía para ampliar horizontes intelectuales, a sabiendas de que muchas veces pagarán por ver mentiras proyectadas, honestamente, sobre una pantalla. ③

5. Ver un mundo en un grano de arena / Y un cielo en una flor silvestre / Sostener el infinito en la palma de la mano / Y la eternidad en una hora. Blake William.

EL DOCUMENTAL CINEMATográfico

ENTRE LA REALIDAD Y LA FICCIÓN

Guillermo Solís Mendoza*



CONSULTA CARTELERA

*LICENCIADO EN COMUNICACIÓN POR LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN, ACTUALMENTE TRABAJA EN SU TESIS TEMAS SOBRE CINE, INTERTEXTUALIDAD Y SIGNIFICACIÓN. REDACTÓ NOTAS, INVESTIGÓ, PUBLICÓ Y DIRIGIÓ EN DIVERSOS MEDIOS IMPRESOS GUBERNAMENTALES Y PRIVADOS. HOY EN DÍA SE DESEMPEÑA COMO PROFESOR DE ASIGNATURA DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL NAUCALPAN DE LA UNAM.

memovatel@hotmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

Todos hemos fantaseado sobre lo que no podemos ver. Compartimos un impulso *vouyerista* que nos lleva a imaginarnos lo que habrán visto los soldados en el frente y cómo será la vida de los sicarios y las prostitutas. Una manera socialmente aceptada de satisfacer este impulso es yendo al cine, donde podemos ver —como a través de una cerradura— lo que ocurre a puerta cerrada. Sin embargo, en ningún lugar se exagera más el gusto por inmiscuirse en la vida de los otros que en el documental, el género cinematográfico que se dedica a registrar, lo que algunos denominan, la “realidad”.

¿Cómo hace el estilo cinematográfico llamado documental para adueñarse de eso tan esquivo que llamamos “realidad”?

La cámara permite que la luz imprima sobre el negativo imágenes sin la intervención directa del hombre, por lo que parece que el mundo “habla” por medio de ellas. Por eso se pensó que con el cinematógrafo sería posible observar y registrar la vida sin alterarla; sin embargo, hoy en día sabemos que la cámara no es un observador imparcial y que su sola presencia afecta la realidad. Cualquier *reality show* de la televisión actual evidencia de qué manera los seres humanos cambiamos cuando hay una cámara presente. Considerando entonces que la cámara provoca de cierta manera los eventos que registra, ¿qué es lo que distingue al documental de las películas de ficción?

Alguien podrá decir que la ficción tiene una estructura narrativa, mientras que el documental sólo registra lo que ocurre en la realidad sin necesitar guion. Pero, ¿acaso una entrevista editada no es otra manera de escribir un documental? Si el entrevistador escoge las preguntas y luego tiene el poder de editar las respuestas, ¿quién es el que habla a través de ella, el sujeto entrevistado o el entrevistador?

A pesar de la dificultad de delimitarlos, siguen existiendo diferencias entre el documental y la ficción. No es lo mismo ver la entrevista filmada a color de Frida Kahlo para la portada de *Vogue*, que ver



IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB

Las imágenes extraídas de la realidad nos afectan de una manera completamente distinta. La dificultad consiste en diferenciarlas de la ficción, algo complicado de hacer considerando que lo que aparece en la pantalla es, en ambos casos, una imagen.

a Salma Hayek hacerle de la artista plástica junto a Diego Luna en *Frida* (2002); o de igual manera, no es lo mismo mirar una “vista” de Gabriel Veyre donde se ve a Porfirio Díaz pasear por la Alameda, que visualizar a Arturo Beristáin encarnando al dictador en *El atentado* (2010) de Jorge Fons. Las imágenes extraídas de la realidad nos afectan de una manera completamente distinta. La dificultad consiste en diferenciarlas de la ficción, algo complicado de hacer considerando que lo que aparece en la pantalla es, en ambos casos, una imagen. El que la tomemos como verdad o como ficción es simplemente un acto de interpretación que realizamos como espectadores.

La realidad fingida y la ficción revalidada

Desde un punto de vista categórico, el documental sería el cine que no es ficcional cuyo punto de referencia es el mundo histórico y la reconstrucción de los hechos factuales. El cine de ficción sería el que no contiene elementos de tipo documental ya que su punto de partida es el mundo imaginario. Pero esta contraposición no deja de ser una paradoja ya que todo filme tiene

ontológicamente una cierta capacidad documental, en la medida en que intenta dar cuenta de una realidad, mientras que, por otro lado la credibilidad de su ilusión ficcional la obtiene precisamente de su consistencia documental.

En términos generales, se considera al documental cercano a la realidad o a su reproducción y a la ficción próxima al imaginario y a la creación. Desde este punto de vista, lo propio del documental más ortodoxo sería reflejar objetivamente la realidad filmada creando un discurso sobre el mundo, mientras que la ficción se caracteriza por aportar una dimensión subjetiva a las imágenes rodadas. Según esta clasificación, la diferencia entre ambos tipos de cine se establecería precisamente en la capacidad para capturar la veracidad y la autenticidad de los hechos que posee el documental, y que se le niega a la ficción. Como consecuencia, el documental se erigiría en un potente instrumento de investigación de los fenómenos del mundo histórico, mientras que la ficción estaría desposeída de esta capacidad científica. Sin embargo, existen numerosas objeciones que ponen en entre dicho la creencia que el documental es un mero reflejo de la realidad. Tal como indica Umberto Eco,

ningún documental puede ser nunca la representación del mundo real, ya que la cámara no puede capturar la vida tal como es sin provocar ninguna interferencia, pues el documental surge siempre del proceso de colisión entre la cámara y el sujeto.

En el documental expositivo, la *voz en off* parece no tener un origen físico preciso y asume las funciones de autoridad con origen divino que desde una posición privilegiada observa la totalidad del mundo para ofrecernos una porción del mismo. A pesar que su abuso tiende a reforzar la verosimilitud del documental, nunca debemos olvidar que las imágenes no pueden ser equivalentes a la realidad, porque en su captura y organización ha intervenido un punto de vista subjetivo que tergiversa la propia naturaleza del material filmado y porque existe un proceso de puesta en escena y de construcción del relato que no está tan lejos de los de la ficción.

El documental no consigue capturar la verdad referencial a partir de una acción de mostrar, en la que domina la transparencia, porque lo que predomina en este proceso es una acción de enunciación, que implica la presencia de un punto de vista narrativo y de una posición ideológica desde la cual se relatan los acontecimientos. Es decir, hay que tener en cuenta que el documental no es nunca un material en bruto que constituye un conjunto de fragmentos sin continuidad a los que no se podría llamar filme.

Las imágenes documentales suelen ser objeto, posteriormente, de un proceso de montaje, a partir de su selección y ordenación, que tiene como principal finalidad la de articular un discurso, que es muy próximo, en la mayoría de las ocasiones, al de

los relatos de ficción. En el fondo, el documental también se halla sometido a las leyes del espectáculo porque intenta suscitar el interés del espectador y seducirlo.

Además, también hay que poner en evidencia que muchas ficciones contienen aspectos documentales, ya sea porque intentan reproducir una época histórica, o bien porque son el testimonio de la propia realidad en la que ha nacido la película. En el interior de todas las obras de ficción se filtra un mundo histórico que ha servido de sustrato o decorado al desarrollo de la acción.

Es indudable que existen distinciones significativas entre los documentales y las

películas de ficción, pero éstas no radican en la divergencia de que el documental ofrece una visión fiel de la realidad y la ficción está formada tan sólo por universos imaginarios. Las diferencias están determinadas por la forma en la que es enunciado su narrativa y las estrategias que el discurso fílmico utiliza en el momento de proponer una alianza ficcional o documental con el espectador. Así, lo que convierte en ficción una película como *Lin-*

coln (2012) de Steven Spielberg basada en la biografía del ex presidente estadounidense es su estructura enunciativa constituida como un *biopic*, un subgénero cinematográfico que consiste en la dramatización fílmica de la biografía de una persona en su contexto histórico, utilizando actores profesionales que asumen la función de personajes reales. Lo que convirtió en documental una película como *Operación delfín* (*The cove*, 2009) de Louie Psihoyos, ganadora del Oscar al mejor documental, no fue su tema ecologista, basado en los atropellos y abusos que la humanidad ha cometido contra los delfines, sino las estrategias enunciativas de su

Las imágenes documentales suelen ser objeto, posteriormente, de un proceso de montaje, a partir de su selección y ordenación, que tiene como principal finalidad la de articular un discurso.

discurso —cámara en mano, entrevistas directas— junto con el laborioso proceso de documentación que se llevó a cabo.

Si tenemos en cuenta la mezcla existente en el cine actual entre los procedimientos propios del documental y los de la ficción, se hace evidente que la delimitación de fronteras entre las categorías carece de sentido. Hoy, muchas películas de ficción utilizan técnicas expresivas propias del documental, como por ejemplo la filmación de secuencias con la cámara en el hombro, la discontinuidad en el montaje —recordemos el movimiento *Dogma* de Lars von Trier en Dinamarca—, la intervención de personajes reales interpretándose a sí mismos, para conseguir un efecto realista.

Este proceso de mestizaje ha dado lugar a la aparición de una especie de género, el *fake* o *mockery film*, en el que se cuentan relatos imaginarios bajo la apariencia de un falso documental. Como películas representativas que utilizan ele-

mentos propios de la ficción para crear una impresión documental se encuentran: *Zelig*, (1984) de Woody Allen; *El proyecto de la bruja de Blair* (1999) de Daniel Myrick y Eduardo Sánchez; *Los realizadores* (2008) de Barry Levinson; y *Ladrones de la fama* (2013) de Sofia Coppola, por mencionar solo algunas.

Ficción o realidad en las aulas

En general, existen varios docentes que hacen uso de las películas documentales como el gran instrumento de difusión cultural o herramienta didáctica porque a su parecer, los contenidos que ofrecen responden a unos criterios científicos. Los profesores fijan placenteramente los reportajes documentales en el contexto académico, generalmente aquellos que han sido planteados a partir del clásico modelo de la utilización de la imagen como ilustración del contenido de la voz en *off*, tipo *National*



The Bling Ring (*Ladrones de la fama*), dirigida y escrita por Sofia Coppola; se basa en hechos reales de un grupo de jóvenes que hurtaba en casas de celebridades.



IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB

Geographic o *Discovery*. En cambio, para muchos de ellos resulta mucho más difícil seleccionar una gama de cintas de cine de ficción por considerarlas ajenas a una realidad lógica y verosímil. Muchos profesores, sobre todo del área de ciencias experimentales y matemáticas, consideran que la ficción cinematográfica hace imposible poder llegar a referirse al contenido de un filme de una manera científica.

En la naturaleza ficcional narrativa, el espectador está participando en el sueño o fantasía, mientras que en el documental expositivo el placer de la mirada puede quedar anulado, ya que el espectador está sometido a la atención y a la comprensión. Es lamentable que en las aulas o en las salas de proyección académicas se utilicen todavía de manera continua el documental más dogmático y escrupuloso, semejando el manejo de este recurso didáctico audiovisual a las lecciones didácticas del modelo expositivo que no consiguen despertar la

imaginación y generar una cierta diversión entre sus espectadores, dimensiones que por otro lado, la propia escuela considera fundamentales para la formación de los individuos.

Debemos reflexionar de no cometer el grave error de utilizar el documental como simple sustituto de la realidad. La creencia que la imagen es transparente y que el género documental es impersonal y objetivo, provoca el hecho que el filme documental acceda, lamentablemente, en pocas ocasiones, a un estatuto de objeto de estudio. La función del documental en la escuela ha sido siempre la de complemento y su composición formal o expresiva no despierta la más mínima inquietud entre los docentes. Este hecho resulta especialmente dramático en la actualidad, cuando el documental ha experimentado un notable desarrollo, se ha convertido en un medio de expresión activo, generándose nuevas formas estilísticas algunas de las cuales cercanas al ensayo o la monografía.

Poiética recomienda:

Los cinco filmes que se incluyen a continuación son una muestra llamativa de diferentes tipos de documentales y de las distintas soluciones que han propuesto ante la problemática de un género que pretende, por un lado, llevar la realidad a la pantalla sin modificaciones y, por el otro, hacer documentales narrativamente interesantes con su buena dosis de drama.

1. *Nanuk el esquimal* (*Nanook of the North*, 1922)

El primer largometraje documental en la historia del cine es una película muda sobre la vida de una familia de esquimales. Su director, Joseph Flaherty, es considerado como el padre del documental por haber filmado lo que observó al convivir con los esquimales y por haber construido a partir



IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB



El hombre de la cámara, *Chelovek S Kino-Apparatom*, 1929.



Crónica de un verano, *Chronique D'un Été*, 1961.



Roger y yo, *Roger and me*, 1989.

de ese material un filme en el que se encuentran todas las características de un drama de ficción. El resultado fue un éxito comercial que causó revuelo con la crítica e inspiró muchas imitaciones. Sin embargo, hoy en día sus detractores le critican el haber establecido las relaciones de explotación entre documentalista y sujeto: mientras Flaherty gozaba del éxito de su película, Nanuk sufría de tal escasez que se murió de hambre.

2. El triunfo de la voluntad (*Triumph Des Willens*, 1935)

Muchos cineastas de los años treinta hicieron películas por encargo del gobierno, pero sin duda a Leni Riefenstahl le tocó bailar con el más feo. Su error fue haber aceptado una comisión de Adolfo Hitler para filmar un documental sobre el partido nazi. Con sus impresionantes imágenes estilizadas de miles de soldados en el Congreso Anual del Partido Nazi, *El triunfo* es quizás el documental propagandístico más famoso de la historia. Lo paradójico es que fue utilizado más por los aliados para mostrar la mag-



nitud del peligro nazi y el fanatismo de su líder, que por los mismos alemanes como propaganda. Hoy en día se le toma como ejemplo de que ningún cineasta puede disociarse de la motivación ideológica de sus patrocinadores.

3. El hombre de la cámara (*Chelovek S Kino-Apparatom*, 1929)

Con la intención de registrar la vida espontánea de la gente, el cineasta soviético Dziga Vertov salió a la calle a filmar y construyó el retrato de una ciudad con imágenes dinámicas editadas a una velocidad inusual para la época. Vertov quería hacer un cine didáctico y liberador que rompiera con la ilusión cinematográfica, por lo que muestra en todo momento el proceso de filmación en sí, desde la presencia en pantalla de un operador y su cámara hasta una explicación del lenguaje cinematográfico por medio de metáforas visuales. Con este filme, Vertov dejó muy atrás a sus contemporáneos ingleses y americanos, quienes aún estaban obsesionados por la objetividad del cine documental y estableció la tradición del documental reflexivo.

4. Crónica de un verano (*Chronique D'un Été*, 1961)

Partiendo de los principios del documental reflexivo establecidos por Dziga Vertov, el sociólogo Edgar Morin y el antropólogo Jean Rouch se propusieron filmar en París un documental etnográfico (a pesar de que los realizadores y los sujetos pertenecían a la misma cultura). Querían investigar qué opiniones tenían los parisinos sobre el mundo y si eran felices o no. A diferencia del cine directo, Rouch y Morin estaban conscientes de que la cámara no era un instrumento científico objetivo, por lo que postularon a *Crónica de un verano* como un filme subjetivo. Ambos cineastas se involucraron directamente con los sujetos y con lo que ocurría delante de la cámara con la intención de provocar situaciones que no ocurrirían de otra manera. No querían registrar la realidad tal cual sino una nueva verdad cinematográfica, de ahí el nombre de *cinema verité*.

5. Roger y yo (*Roger and me*, 1989)

El primer documental de Michael Moore trata sobre los problemas sociales que tuvo que enfrentar el pueblo de Flint, Michigan, cuando la *General Motors* cerró su planta y se perdieron 30,000 empleos. En el filme Moore, originario de Flint y el único miembro de su familia que nunca fue empleado de GM, se propone entrevistar a Roger Smith, el presidente de la compañía, para confrontarlo acerca del daño que causó su política de cerrar plantas en Estados Unidos y llevarlas a países tercermundistas; sin embargo, nunca logra encontrarse con él. *Roger y yo* es un ejemplo de un documental interactivo llevado al extremo, donde el cineasta es prácticamente el protagonista del filme. ③

El cine como **PRODUCTO** **COMUNICATIVO** **AÚLICO**

Por José Luis Jaimes Rosado*



BÚSCALA EN TU CINE FAVORITO

* LICENCIADO EN PERIODISMO POR LA ESCUELA DE PERIODISMO CARLOS SEPTIÉN GARCÍA (EPCSG). MAESTRO (MADEMS) POR LA FES-ACATLÁN. DOCTORANDO EN COMUNICACIÓN Y PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN EL CENTRO AVANZADO DE COMUNICACIÓN (CADEC). EN LA UNAM: PROFESOR DEFINITIVO EN CCH NAUCALPAN (TLRIID) E INTERINO EN POSGRADO ACATLÁN. DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD SALESIANA Y UNIVERSIDAD ANÁHUAC. CONSULTOR EN COMUNICACIÓN 3 Y CALIDAD EDUCATIVA. EDITORIALISTA DEL PERIÓDICO EXCÉLSIOR.

joseluisjaimesr@hotmail.com

Ilustración Isaac Hernández

*“Las metáforas activas trascienden
La experiencia, la vivencia”*
Marshall McLuhan

El cine como producto comunicativo que varía de lo educativo a lo comercial y de la estética a la improvisación, es reflejo del pensamiento complejo aplicado en concepto (lo interno) y objeto (lo externo) como un tangible cultural.

El pensamiento expresado por este medio representa un discurso convergente–divergente de multiplicidad de factores: tiempo, espacio, circunstancias, tecnología, intenciones, aspiraciones, verosimilitud, ficción, conservadurismos y extravagancias.

Para incorporar una película como parte del aprendizaje estratégico (superando lo significativo) es elemental considerar los paradigmas comunicativos como referentes registrados en cuatro etapas, en correspondencia a los desarrollos tecnológicos y concomitantes: temporalidades más cortas pero más intensas.

Paradigma...	Característica
... del Emisor.	El Emisor envía el mensaje que el receptor percibiría en su totalidad.
... del Receptor	El Receptor elige con qué partes del mensaje se queda.
... de Reactivo	El emisor realiza y envía un mensaje para generar una Reacción específica en el receptor
... del Participativo	El receptor participa en la estructuración del mensaje y junto con el emisor son entes de cambio.

Cuadro 1. José Luis Jaimes Rosado, 2013b.

Las características de los cuatro paradigmas de la comunicación tienen una presencia natural en el tiempo. Si bien los predomios han sido conforme la evolución del pensamiento y al término de la primera década del Siglo XXI el Participativo tiende a ser lo más común, son los artistas y científicos quienes manifiestan su trabajo a contracorriente de las mayorías. El cine, como área de conjun-



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

Para incorporar una película como parte del aprendizaje estratégico (superando lo significativo) es elemental considerar los paradigmas comunicativos como referentes.

ción entre arte y ciencia, también registra trayectoria por las cuatro clasificaciones.

características específicas: tomas, diálogos, momentos; lo que le era significativo.

El cine Emisor

Ante el pensamiento lineal, el cine realizó producciones de registro histórico o social. La finalidad era capturar tiempo real en espacios determinados (no artificiales), es referido como documental histórico y bastaba con ser reproducido para que la sociedad “testigo” (espectadores) lo diera por verdad, realidad, certeza de conocimiento.

El cine Receptor

Las referencias generales evolucionaron y se generalizó el pensamiento bidireccional, en dos dimensiones, aplicación de los ejes “X” “Y” (diagramas cartesianos) exigió la constitución de un discurso cinematográfico que captura tiempo y espacio, real o ficticio (set de grabación).

Sugerencia visual con movimientos visuales como el paneo y los traslados, picadas y contrapicadas (eje “X”); y profundidades de campo, planos, enfoques cortos, tomas largas y acercamientos (eje “Y”). El espectador recibía tanta información que seleccionaba inconscientemente o intencionalmente a partir de

El cine Reactivo

El producto y discurso cinematográfico es de planeación total. Desde la construcción de la historia, pasando por la adaptación, guión y producción, hasta la posproducción; es considerado el factor ¿a quién va dirigido este filme? ¿Para qué se está elaborando este filme?

Los resultados por experiencia ante pantalla que se presentaron van de lo cultural–educativo a lo publicitario– propagandístico, sin dejar de atender el aspecto ocio–consumismo, asistencia a las salas de proyección donde es mayor el costo económico de las golosinas que el del boleto de entrada, y la trama no trasciende del ámbito de la diversión.

El cine Participativo

Esta particularidad en desarrollo durante los inicios de la segunda década del siglo XXI, es una redimensión del discurso y experiencia de la cinematografía. Los sentidos de vista y oído se refuerzan con imagen 3D (tercera dimensión) y sonido dolby estéreo



Proyecciones en el CCH Naucalpan, 2013.

(direccionado de forma geodiferencial a las bocinas); pero no son lo único novedoso.

Las sensaciones también se estimulan con el olfato y el tacto. En las películas 4D y salas especialmente equipadas, hay aromas, viento, movimientos, vibraciones y giros de las butacas. El espectador es parte de la propia “película”, conforma el discurso cinematográfico. Y en cuanto a la trama, la hipertextualidad es el elemento básico.

El pensador, comunicólogo y licenciado en Letras Inglesas, Marshall McLuhan¹ denominó cuatro etapas de desarrollo de los medios que por aplicación de la Teoría de la Disrupción² se puede presentar de la siguiente forma:

Concepto	Pregunta que responde
Ampliación	¿Qué aspectos sociales amplifica?
Absolencia	¿Qué aspectos dominantes de la sociedad anteriores se eclipsan o se presentan como obsoletos?
Recuperación	¿Qué aspectos previamente obsoletos vuelven a rescatarse?
Inversión	¿Qué situación invierte o devuelve como desarrollo máximo social?

Cuadro 2. José Luis Jaimes, a partir de McLuhan.

El producto y discurso cinematográfico es de planeación total. Desde la construcción de la historia, pasando por la adaptación, guión y producción, hasta la posproducción.

1. HOROKS, Christoper, *Marshall McLuhan y la realidad virtual*, Gedisa, Barcelona, 2004.

2. Los Disruptores son nuevos medios de comunicación que generan más rápido productos personalizados. Los que arriban al sector no están condicionados por los altos costos operativos con los que producen medios tradicionales, de mayor preferencia o de gran cobertura. Los competidores invierten los recursos en un Producto Comunicativo específico buscando cautivar para crear una nueva audiencia creando una nueva demanda de mercado. Christensen Clayton en: <http://www.nieman.harvard.edu/reports/article/102853/Breakin-News-en-espanol.aspx>

Estrategia de aprendizaje

Responder de la mayor forma posible a los cuestionamientos correspondientes por cada etapa, permite considerar la aportación de un producto cinematográfico al proceso de aprendizaje de manera estratégica.

Contar con los elementos contextuales comunicativos (Cuadro 1. Paradigmas) estructura una serie de posibilidades de análisis y aportaciones, en tanto que resolver la etapa (Cuadro 2. Pregunta que responde) permite crear un nexo de comprensión para producir conocimiento según la estrategia en sus elementos a priori y a posteriori a la experiencia cinematográfica guiada por el docente.

La incorporación de los recursos mencionados en la estrategia de aprendizaje desde la planeación del proceso educativo³, permite aprovechar al máximo el producto comunicativo cinematográfico, relacionarlo disciplinariamente con la materia y generar procesos de conocimiento en diversos ámbitos y momentos sociales; desarrollando capacidades cognitivas, aplicando contenidos específicos, en un marco situado que posibilita al alumno continuar su constitución como sujeto de cultura. (e)

DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN



La incorporación de los recursos mencionados en la estrategia de aprendizaje, permite aprovechar al máximo el producto comunicativo cinematográfico.

Fuentes de consulta

1. Díaz Barriga, Frida, "Aprendizaje por proyectos", en *Enseñanza situada, vínculo entre la escuela y la vida*, Mc Graw Hill, México, 2006.
2. "Comunicación estratégica" en Revista electrónica *Razón y Palabra*: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N80/index80.html>
3. "Historia del cine": en <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/historiadeltcine.htm>

3. JAIMES, José Luis, *Puente Pedagógico, una alternativa para la planeación de clase*, UNAM-FES Acatlán, México, 2009, en: http://132.248.9.195/ptd2010/febrero/0654512/0654512_A1.pdf

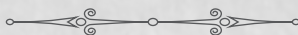
Decir adiós

Acércate y al oído te diré adiós.
 Gracias porque te conocí, porque acompañaste
 un inmenso minuto de la existencia.
 Todo se olvidará en poco tiempo.

Nunca hubo nada y lo que fue nada
 tiene por tumba
 el espacio infinito de la nada.
 Pero no todo es nada,
 siempre queda algo.
 Quedarán unas horas, una ciudad,
 el brillo cada vez más lejano de este mal tiempo.

Acércate y al oído te diré adiós. Me voy
 pero me llevo estas horas.

JEP

*Aquel otro*

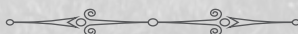
Hoy vino a verme el que no fui:
 aquel otro
 ya para siempre inexistencia pura,
 ardid verbal para el hubiera sido,
 forma atenuada de decir no fue.

Ahora lo entiendo:
 quien no fui ha triunfado,
 la realidad no lo manchó, no tuvo
 que adaptarse a la eterna sordidez,
 jamás capituló ni vendió su alma
 por una onza de supervivencia.

El que no fui se fue como si nada.
 Ya nunca volverá, ya es imposible.

El que se va no vuelve aunque regrese.

JEP





EL CENTRO CULTURAL ACATLÁN COMO ESPACIO PARA VER, PENSAR, Y SENTIR EL CINE

Vanessa Quiñones Vázquez

ABRIL 2014

PROFESORA INTERINA DEL CCH NAUCALPAN, EGRESADA DE LA MADEMS ESPAÑOL. HA PARTICIPADO COMO INTEGRANTE DEL JURADO DE LA FINAL DEL 15° CONCURSO DE ORTOGRAFÍA AMOR SE ESCRIBE SIN H, REALIZAR EXÁMENES EXTRAORDINARIOS DE TALLER DE COMUNICACIÓN I-II; ASESORAR LA ELABORACIÓN DE CARTELES DE ROMPE CON EL CAMBIO CLIMÁTICO; ORGANIZAR OBRAS DE TEATRO PARA PEMBU Y UN CICLO DE CINE DEBATE CON LA COORDINACIÓN DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN, TURNO VESPERTINO. EN EL COLEGIO IMPARTE LAS MATERIAS DE TALLER DE LECTURA, REDACCIÓN E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I-IV, ASÍ COMO TALLER DE COMUNICACIÓN I-II.

dellfinn_luna@hotmail.com

Ilustración Juan Carlos A. Barrera

Para mí, el cine son cuatrocientas butacas que llenar.
 Alfred Hitchcock

Hablar sobre la importancia del Cine como recurso didáctico nos obliga a pensar en la proyección de películas. Tradicionalmente usamos una videocasetera, un DVD o el proyector dentro del salón de clases, en algunos casos los auditorios y las salas de proyección de la escuela; pero qué sucede cuando es necesario que los alumnos acudan a otros espacios para presenciar el espectáculo del cine. Fuera de los planteles educativos existen las salas comerciales, los cineclubes, los autocinemas y las salas de arte. Son espacios especializados en donde se oferta la proyección de diversas películas, en donde la inmediatez de su estreno no es el único factor que considera la audiencia para asistir, también recurre a éstos por la cartelera, en donde se ofrecen cintas de festivales o muestras prestigiosas.

Es bien sabido que en el norte de la Ciudad, se ofrecen pocas ofertas culturales; sin embargo, en cuanto a la proyección de películas existe un recinto, que con el paso de los años, se ha hecho de enorme trayectoria y prestigio. Hablamos del Centro Cultural Acatlán (CCA), en particular del teatro Javier Barros Sierra. Por ello, se consideró importante conocer el punto de vista de Esther Morales Díaz, Coordinadora de Difusión Cultural Acatlán, y Francisco Muñoz Ávila, Jefe del Departamento de Actividades Culturales y Programación.

A la primera pregunta sobre ¿qué papel juega el Centro Cultural de Acatlán como punto de referencia del cine no comercial en la zona norte? Esther Morales señaló que uno de los objetivos de la Coordinación de Difusión Cultural es formar íntegramente al estudiante universitario y brindarle esas otras herramientas que la televisión comercial, el cine comercial, los espectáculos comerciales no le brindan, una responsabilidad que existe de Difusión Cultural UNAM y de las escuelas y facultades es formar integralmente al

estudiante dotándolo de las herramientas necesarias para que como profesionistas sean seres más completos.

Refirió que desde sus inicios la visión del Centro Cultural fue cine no comercial, con los distintos coordinadores que le antecedieron. Quizá sí llegaron películas comerciales exitosas, pero con contenido, que circularon en los circuitos, pero que son buenas películas.

En este sentido Francisco Muñoz indicó que el cine, de una u otra manera, por la forma en que se produce y se comercializa, está muy ligado a las empresas que distribuyen las películas, Cinema Nueva Era, Fox, entre otras, quienes compran los derechos e inclusive hasta las producen.

En el Centro Cultural siempre se busca un equilibrio en ese sentido, no convertirse en un cine que ofrece cualquier película, sino que sean productos de interés para la comunidad de la Facultad. Incluso hay proyecciones en las que se invita al director o algunos actores, para que después de la proyección los asistentes puedan dialogar con ellos, tratar de que les respondan sus inquietudes.

Es importante señalar que con un cine de arte se pueden encontrar muchas temáticas. Lo importante es que este tipo de producto está generando y proponiendo nuevas formas de expresión. Además, liga perfectamente los problemas sociales y mundiales a cuestiones de todo tipo. Los temas de este cine son muy amplias, algunas se pueden focalizar o particularizar, pero la clasificación se prueba en función de lo que se les propone u ofrece.

Ambos entrevistados coinciden en que la prioridad es el aprendizaje en los alumnos, el estudiante puede darse cuenta de cuáles son los elementos o las herramientas que caracterizan a tal o cual director, entonces principalmente hay un aprendizaje y un desarrollo de habilidades estéticas, porque el cine es arte.

Además, mencionan que la programación del Centro Cultural ha ido en evolución. Desde hace 29 años se inició con ciclos que la propia Dirección de Actividades Cinematográficas de la Filmoteca UNAM enviaba y lo que remitía eran películas clásicas, que muchas veces se vieron en el CCH o la Preparatoria. Después se pasó

FOTOS DE LA ENTREVISTA: ENRIQUE PIMENTEL BAUTISTA (EPB)



El Centro Cultural busca ofrecer películas de interés para la comunidad de la Facultad.

por una etapa en la que a través de un convenio que se hizo con un particular, se empezó a proyectar un cine más ligado a lo que ya se exhibía en salas comerciales, eso permitió que la gente se empezara a acercar más.

Ahora, sin embargo con los proyectos de Muestra Internacional de Cine, del Tour de Cine Francés, el Film UNAM, la Muestra Fílmica del CUEC y algunos eventos independientes como Ambulante, funciona de otra manera, porque así ya no se depende de las distribuidoras comerciales. Además en este año también formaron parte del circuito del Festival de Cine Turin.

Para Esther Morales es innegable la relación entre cine y educación porque si el alumno-espectador repite la experiencia se vuelve un crítico de cine y va descubriendo qué le gusta y qué no, cuáles argumentos fueron buenos y cuáles no, conoce elementos como la fotografía, edición, actuación y aprende a descubrir cuándo la música es un elemento importante. También puede ser utilizado para diversas materias con contenidos específicos. El cine se vuelve una herramienta didáctica, si es con contenido histórico va de la mano para una materia o una asignatura de historia. Si el contenido de la asignatura es política y la película aborda temas políticos o historias sociales se convierte en una herramienta didáctica, en un recurso para la enseñanza.

Por otro lado, en cuanto a la importancia de un director o género, la coordinadora del CCA cuenta que ésta cambia según la época. Directores como Woody Allen siguen vigentes pero ahora abordan temas distintos. En su momento también estuvo de moda Quentin Tarantino; pero, cambian con las generaciones y los temas que se abordan.

En este punto Francisco Muñoz dice que hay mucha diversidad en la programación. De unos años para acá, El Tour de Cine Francés es un evento muy exito-

so en la facultad después de la Cineteca Nacional. Aquí los maestros envían a toda la comunidad que está tomando las clases de francés y hasta la comunidad externa, entonces en ese sentido tienen una vinculación directa sobre todo por el idioma y la cultura. Por su parte, la Muestra Internacional de Cine brinda la posibilidad de conocer directores. Eso aporta un nuevo conocimiento sobre los géneros cinematográficos, como la comedia, melodrama y tragedia.

Para los entrevistados, algo es cierto: no hay comparación entre la proyección que se hace en la Cineteca Nacional y el Centro Cultural de Acatlán porque en el primer centro se exhibe exclusivamente cine, mientras que el CCA se tiene que abrir a todas las ramas del arte. Establecen que no pueden solamente proyectar cine, porque su función es otra: formar a un estudiante con habilidades estéticas y sensibilizarlo en todos los campos del arte no sólo en el cine.

En cuanto a la difusión de este recinto, ahora con el uso de las tecnologías digitales se cuenta con la página institucional de la Facultad y el sitio web de difusión cultural UNAM. Además de enviar la cartelera a los profesores de esta institución, están los plotters, folletos y la publicación *CineAdictos*. También se envía información a las estaciones de radio, aunque se reconoce que no todas la difunden.

En cuanto al Colegio de Ciencias y Humanidades, Naucalpan, uno de las opciones del Bachillerato de la UNAM, al ser los vecinos más cercanos, permite que muchos jóvenes se acerquen a eventos o talleres culturales. Incluso cada vez más se promocionan los eventos cinematográficos entre esa comunidad; por ejemplo, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación se ha interesado por la cartelera para compartirla con los alumnos y profesores de ese CCH. Asimismo existe un trabajo en conjunto entre ambas entidades, el es-



Esther Morales Díaz, Coordinadora de Difusión Cultural Acatlán, y Francisco Muñoz Ávila, Jefe del Departamento de Actividades Culturales y Programación.

pectáculo más reciente fue *Perharps* (sic), donde se contó con la presencia de la actriz Gabriela Muñoz. Este acercamiento responde al programa en *Contacto Contigo*. Aquí difusión cultural UNAM paga el espectáculo, absorbe los gastos y lo trae a Acatlán. Fue un evento en el que los estudiantes podían inscribirse para imprimir su pase y estaba especialmente diseñado para CCH Naucalpan y la FES Acatlán.

No se puede obviar la importancia de la infraestructura, en este sentido, los entrevistados opinaron que es un espacio adecuado y suficiente para las actividades artísticas que se ofrecen. Tiene una capacidad para 541 personas, lo cual permite presentar buena música, conciertos de ópera, incluso, ballet, cine y teatro.

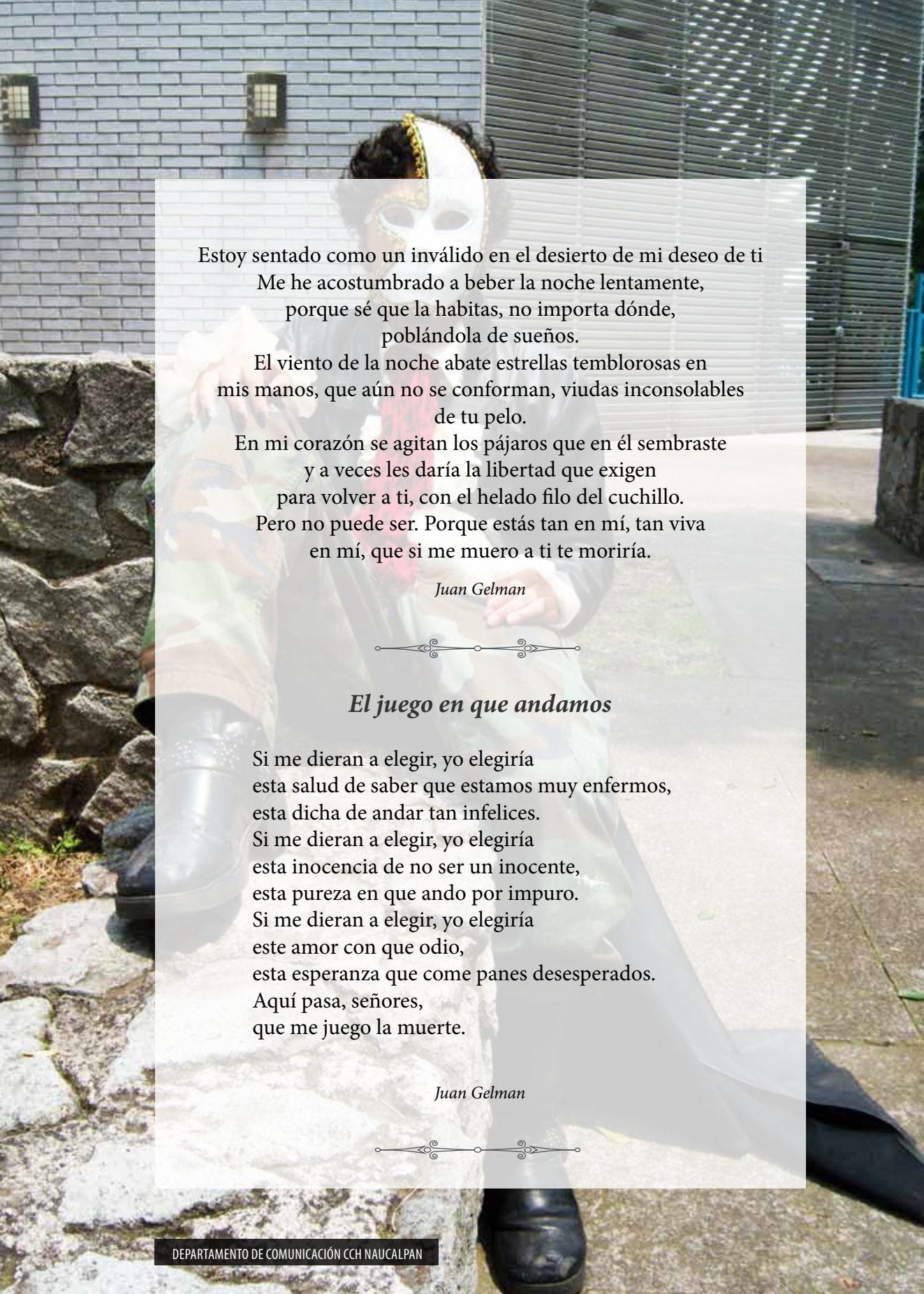
Se considera que hacen falta más aulas para ampliar los cursos y los talleres que este centro cultural ofrece. Y aunque han hecho la petición oficial, reconocen que la situación es difícil, porque los diferentes directores han apoyado claramente en todo lo que se refiere a cultura.

Los funcionarios nos platicaron que los próximos proyectos en el Centro Cultural Acatlán, en lo que respecta a este año son dos: el 15 de noviembre con la Muestra Internacional de Cine y el 4 de diciembre con el Concierto Gala del

reconocido pianista Edison Quintana. Cabe informar que él es un pianista de jazz y música clásica que recientemente estuvo en el Festival Cervantino, de origen uruguayo y que lleva muchos años en México.

Además, se buscan otras alternativas como el cine alemán, el Festival de Blues, una temporada de orquestas, donde el primer enlace ha sido con la Orquesta de la Cámara de Bellas Artes. También viene el escultor Jorge Marín, donde su obra va más enfocada a la cuestión socio-indígena. Danza, Teatro y Cine con proyectos de grupos independientes, sin olvidar la vinculación con Teatro UNAM y Danza UNAM. Y por supuesto en mayo la Muestra de Talleres, resultado de un año de trabajo que los maestros tienen con su grupo, donde la idea es que el estudiante que toma un taller cultural tenga la alternativa de entrar a un espacio escénico que le permita enfrentar y completar esa etapa formativa sobre todo en el arte.

Finalmente reconocieron que el CCA es un espacio ideal para la proyección de cine, en donde los alumnos no sólo vean las películas, sino también salgan pensando y sintiendo este séptimo arte en todo su esplendor. ☺

A person wearing a white mask with gold trim and a white costume is sitting on a stone wall. The background shows a brick wall and a metal fence.

Estoy sentado como un inválido en el desierto de mi deseo de ti
Me he acostumbrado a beber la noche lentamente,
porque sé que la habitas, no importa dónde,
poblándola de sueños.

El viento de la noche abate estrellas temblorosas en
mis manos, que aún no se conforman, viudas inconsolables
de tu pelo.

En mi corazón se agitan los pájaros que en él sembraste
y a veces les daría la libertad que exigen
para volver a ti, con el helado filo del cuchillo.

Pero no puede ser. Porque estás tan en mí, tan viva
en mí, que si me muero a ti te moriría.

Juan Gelman

El juego en que andamos

Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta salud de saber que estamos muy enfermos,
esta dicha de andar tan infelices.

Si me dieran a elegir, yo elegiría
esta inocencia de no ser un inocente,
esta pureza en que ando por impuro.

Si me dieran a elegir, yo elegiría
este amor con que odio,
esta esperanza que come panes desesperados.

Aquí pasa, señores,
que me juego la muerte.

Juan Gelman

PINK FLOYD THE WALL

Miradas de seducción con psicología en el CCH

Marco Antonio González Villa*



NO TE LA PIERDAS, EN SALAS ABRIL 2014

* LICENCIADO EN PSICOLOGÍA POR PARTE DE LA UNAM. ESPECIALIDAD EN COMPETENCIAS DOCENTES, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. CURSA ACTUALMENTE LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PROFESOR Y ORIENTADOR EDUCATIVO EN PREPARATORIAS OFICIALES DEL ESTADO DE MÉXICO. DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR EN LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA POR PARTE DE SUAYED EN LA FES IZTACALA. PROFESOR DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES, PLANTEL NAUCALPAN, CON UNA ANTIGÜEDAD DE 7 AÑOS EN EL PLANTEL.

antonio.gonzalez@ired.unam.mx , marcogila2@yahoo.com.mx

Ilustración Isaac Hernández

El cine desde sus inicios trajo consigo toda una serie de cambios sociales que posibilitaron mirar al mundo de una manera diferente: no sólo podían extraerse fragmentos de lo real que permitieran, desde la más profunda reflexión constructivista, vivir lo que primero pudieron solamente ver y posteriormente también oír, sino que también empezó a brindar la posibilidad de construir y crear, en una sublime *poiesis*, realidades alternas que aún en la ficción develaban situaciones de la vida cotidiana, en todos sus matices, vicisitudes y problemáticas.

De manera paulatina, los directores y escritores fueron creando escenarios didácticos desde los cuales intentaban plasmar su visión en torno a un fenómeno, situación o persona en particular, ofreciéndonos también la posibilidad de apropiarse una enseñanza, una experiencia que dejara una reflexión o bien una alternativa de solución para la vida.

Las producciones fueron cada vez mayores y con más recursos, lo que obligó a todos a depositar inevitablemente la atención ante la creciente oferta seductora; el sector intelectual y académico tampoco pudo mantenerse al margen de ello y empezaron a considerar las posibilidades educativas que poseía y podía traer consigo: el docente así fue encontrando conceptos, postulados, teoremas, y paradigmas en la pantalla, lo que le dio la idea de llevar el cine a las aulas.

En la actualidad, la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, con su fácil manejo y sencillez para transmitir y compartir información, permite a los docentes tener un respaldo visual o auditivo que acompañara a los diferentes referentes teóricos y contenidos. Hoy en día los alumnos pueden ver, y con ello sentir el conocimiento; es por tanto una sensible necesidad.

Pink Floyd en Naucalpan

Los programas de Psicología I y II ofrecen a los alumnos un panorama general sobre esta disciplina del saber. Carl Rogers planteó en alguna ocasión que *la Psicología se vive* y realmente no



IMÁGENES OBTENIDAS DE LA WEB

existe otra forma de impartir la materia, ya que solo basta con ver los temas a revisar y encontraremos términos propios de la cotidianidad de las diferentes instituciones sociales, en las que están insertos todos los alumnos, así como también los maestros y autoridades.

Independientemente de la capacidad y manejo que posea el docente de esta materia, así como de la gran cantidad de ejemplos que pueden brindarse cercanos a la experiencia del alumno, contar con un recurso que permita la extrapolación y entendimiento en circunstancias reales del saber transmitido nunca podrá desdeshacerse, sobre todo cuando en él se plasman e integran todo un cúmulo de posibilidades conceptuales cuyo entendimiento podría facilitarse y asimilarse a partir de la interpretación conjunta de una realidad, sin importar su condición de verdad o ficción, deviene así la construcción de una visión

más amplia sobre la Psicología. La película *The Wall* cumple con estas condiciones y características.

Cuando hablamos de *The Wall* no es solamente de un disco y una película: se habla de algo que es parte de la cultura occidental y patente epistemología de lo contemporáneo. Cada nota, cada lírica y cada imagen atrapan en una vorágine de emociones que poco a poco, sin darse uno cuenta, desgarran el alma ante la crudeza de la realidad plasmada, primero en vinil, después en celuloide... finalmente en un *muro* del salón de clases.

Es sin duda un infallible en la historia del rock, por la excelencia de las notas musicales y la ilación mágica de las letras, pero es la historia contada la que taladra nuestras fibras más sensibles y juega con los temores que circundan en el imaginario colectivo, en este caso un grupo de estudiantes.



Cuando hablamos de *The Wall* no es solamente de un disco y una película: se habla de algo que es parte de la cultura occidental y patente epistemología de lo contemporáneo



Las letras de *Waters* y *Gilmour*, ligadas a la dirección de *Alan Parker*, crearon sonidos que se ven, que nos llevan a pensar en imágenes y en acordes; la mirada deviene entonces en pensares y sentires. Es un viaje a la introspección en la búsqueda de identificaciones con los personajes o con las situaciones; es un andar por la psique del espectador, con el soporte del saber legitimado como marco previo para el entendimiento no sólo de la trama, sino de la teoría puesta en actos; es una seductora posibilidad.

Así, surgen y saltan en el alumno durante su proyección en el aula un sinfín de dudas, emociones e inquietudes, pero también afloran certezas en cuanto a diferentes conceptos presentes en la película que ha revisado a lo largo de las clases. Psicología I se mira en la película a través del análisis de los procesos psicológicos manifiestos.

De esta manera, el papel que juegan en lo individual la memoria, el aprendizaje, la inteligencia, las emociones, la motivación, funciones básicas del sistema nervioso central y distintos principios teóricos son claramente identificables; es parte de la ventaja de contar con un docente en clases que no sólo contiene, sino que encauza y resignifica, interpreta, cada escena.

Sin embargo, es Psicología II la que, con mayor crudeza, le hace entender al estudiante la complejidad del psiquismo humano: "Desarrollo Humano y Sexualidad" son las dos unidades del programa y sus contenidos temáticos no podrían ser más claros, por lo que el alumno podrá tener conciencia del papel e impacto que tienen los padres y maestros en diferentes etapas del desarrollo de un infante.

Se patentizan las repercusiones que genera la pérdida de un progenitor, en este caso el padre, situación presente en



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

muchos de los alumnos. Se entrelaza esta situación con los estilos de crianza, el desarrollo de habilidades psicoafectivas y el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en una comunicación efectiva.

Resalta también el factor subjetivo y sensible presente en todo docente que en ocasiones se mira y piensa ajeno a su práctica y ejercicio profesional, olvidándonos, alumnos y maestros, de su irremediable condición humana por encima de su rol social; el alumno tiene esbozos de empatía con el profesor al mirar, a través de los ojos de *Pink*, la vida de una persona más común de lo que concibe originalmente, en otra etapa de desarrollo diferente a la suya nada más, con sus propias características y cualidades

Se aborda también, con interés especial, dada la significación que tiene para los adolescentes y jóvenes, el tema de las relaciones de pareja analizando el entramado de obligaciones y responsabilidades que ello implica, de tal forma que pueda derivar en una reflexión enfocada a formar constructos de significación en torno a las relaciones propias analizadas desde una óptica más real.

El último punto de discusión en clase se centra en las consecuencias de tener una vida al margen de lo social, viviendo al límite de la conciencia y con un manejo inadecuado de las emociones: el personaje principal se vuelve al final en el paradigma de la locura fundando su trastorno en su propia historia de vida.

En minutos el alumno es espectador de una vida en su paso por diferentes etapas del desarrollo en un orden cronológico, que lo lleva a comprender las diferentes formas de vivir e interpretar el mundo en función de la edad y las circunstancias que nos rodean (Delahanty, 1987).

The Wall sintetiza, integra y coagula en su historia los contenidos de la materia, al mismo tiempo que permite desarrollar y fortalecer la reflexión, el análisis, la toma de decisiones y otras habilidades cognitivas que se pueden trabajar. La película es al final un triunfo didáctico que deriva en asimilaciones y apropiaciones de aprendizajes significativos, de conceptos, de experiencias de y para la vida.

Al final de la reflexión conjunta es evidente que en **el aprender a Ser** del alumno algo cambia: el sentir, vivir e identificarse con los personajes lo lleva a entender muchos aspectos de su vida propia y de los demás. La proyección, la sesión, termina y los objetivos pedagógicos empiezan a trabajarse; la película así comienza su labor educativa cuando termina. *Fin.* ③

Fuentes de consulta

1. Delahanty, Guillermo, "Imaginación y crisis. Modelo psicoanalítico social de Erik H. Erikson", *Ensayos*, México, Ediciones UAM, 1987.

Gotán

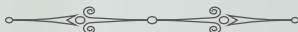
Esa mujer se parecía a la palabra nunca,
desde la nuca le subía un encanto particular,
una especie de olvido donde guardar los ojos,
esa mujer se me instalaba en el costado izquierdo.

Atención atención yo gritaba atención
pero ella invadía como el amor, como la noche,
las últimas señales que hice para el otoño
se acostaron tranquilas bajo el oleaje de sus manos.

Dentro de mí estallaron ruidos secos,
caían a pedazos la furia, la tristeza,
la señora llovía dulcemente
sobre mis huesos parados en la soledad.

Cuando se fue yo tiritaba como un condenado,
con un cuchillo brusco me maté
voy a pasar toda la muerte tendido con su nombre,
él moverá mi boca por la última vez.

Juan Gelman



EL FIN DEL MUNDO EN EL CINE

Alejandro Romero Alamilla*



EN DIGITAL Y 3D

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y MADEMS FILOSOFÍA, AMBAS POR LA UNAM (DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE DICHA MAESTRÍA EN LA FES ACATLÁN. TITULADO CON MENCIÓN HONORÍFICA). PROFESOR DE ASIGNATURA "A" INTERINO EN LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN EL CCH NAUCALPAN, DESDE HACE 5 AÑOS.

alamilla1@gmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

Uno de los temas recurrentes dentro del cine es el relacionado con el fin del mundo. Los hombres constantemente se enfrentan al peligro de la extinción global debido, muchas veces, al ataque de seres de la naturaleza como lobos, arañas, serpientes, abejas, entre otros; en diversas ocasiones, la amenaza deriva de la invasión de entes de otros planetas comúnmente llamados extraterrestres, los cuales vienen a apoderarse del mundo y para ello aniquilan a los seres humanos; pero otras veces, el peligro radica en enfermedades que se propagan como plagas y nos destruyen sin piedad; finalmente, también se encuentra que la destrucción final de la especie se debe a catástrofes naturales y eventos cósmicos. Y, podríamos agregar otras causas del fin del mundo, no obstante, las antes mencionadas bastan para esta reflexión, cuyo objetivo es mostrar cómo el cine ha forjado la idea de que el hombre es capaz de librarse del fin del mundo, con lo cual se ha colocado como el portador de las esperanzas de salvación de la humanidad. Para lograr lo anterior, primero se presentarán algunos ejemplos de películas en las que el elemento común es el hombre que se salva a sí mismo del fin del mundo; en segundo lugar, se mencionará cómo es que el cine se ha convertido en portador de la esperanza de que el apocalipsis será evitado por los hombres; y, en tercer lugar, se cuestionará la posibilidad de que tales esperanzas sean cumplidas en la realidad.

De acuerdo con lo anterior, es menester mostrar algunos ejemplos de películas que hablan de este final y cómo el hombre se ha salvado del mismo. El primero de ellos, una película de 1998 llamada *El Armageddon*, dirigida por Michael Bay y protagonizada por

Bruce Willis.¹ En ella un enorme meteoro amenaza con impactarse a gran velocidad con el planeta tierra, lo cual provocaría el fin del mundo conocido y, por ende, el fin de la humanidad. Ante dicho peligro, un grupo de hombres dedicados a la excavación, son reclutados y entrenados para evitar la colisión. Su misión: colocar y detonar una gran bomba en el centro del meteoro a fin de fragmentarlo en dos y evitar que se impacte con la tierra. Dicha misión es completada con éxito luego de algunas bajas dentro del equipo y el sacrificio de un hombre por el bienestar de la humanidad. En cualquier caso, el fin del mundo es evitado por el hombre y sus conocimientos, por su tecnología, es decir, por sí mismo.

El segundo ejemplo, es la película titulada *2012*, dirigida por Roland Emmerich y protagonizada por John Cusack, Chiwetel Ejiofor y Amanda Peet.² En esta cinta el fin del mundo se muestra como un evento profetizado en la biblia y, sobre todo, en la tradición maya. El colapso se presenta como una serie de catástrofes naturales que poco a poco van destruyendo todo en la tierra, y sólo queda una pequeña esperanza para la humanidad, a saber, la construcción de naves capaces de soportar la última etapa de destrucción y resguardar en su interior a los seres humanos que repoblarán la tierra luego que el orden natural regrese. En fin, las grandes naves, producto de los avances científicos, cumplen su misión y salvan a la humanidad de la extinción en las inundaciones más terribles de la tierra.

El cine parece convertirse en un elemento portador de esperanza, como un nuevo profeta, que anuncia la verdadera salvación, la que está en manos de la ciencia y la tecnología.

Así, el tan temido fin del mundo es superado por la especie humana gracias a su propia mano.

Un tercer ejemplo, está en la película conocida *El día de la Independencia*, protagonizada en 1996 por Will Smith y dirigida, por el antes mencionado, Roland Emmerich.³ En este caso, el fin del mundo está marcado por el exterminio de la humanidad en manos de extraterrestres. Seres de otro lugar del universo, con avances científicos y tecnológicos inigualables, que vienen dispuestos a tomar el planeta y a aniquilar a los seres humanos. La trama lleva al espectador al punto donde

no hay retorno, —o se acaba con la amenaza o se sucumbe ante ella—. Pero, un chispazo de inteligencia humana, los conocimientos en computación de un hombre y la determinación de otro, ponen fin a la amenaza al colocar un virus en la nave principal de los invasores, con lo cual se eliminan los escudos de las naves extraterrestres pudiendo ser atacadas y destruidas. Con ello, nuevamente el fin del mundo es evitado gracias al hombre.

El último de los ejemplos seleccionados para este artículo es la película de dibujos animados llamada *Wall-E*, dirigida por Andrew Staton en el 2008.⁴ La cinta habla sobre un pequeño robot, producto de los avances científicos de la humanidad, es el héroe y salvador de la humanidad, luego de que el planeta perdiera toda su capacidad de albergar a los hombres. El medio am-

1 Cfr. <http://cine.estamosrodando.com/filmoteca/armageddon/ficha-tecnica-ampliada/>

2. Cfr. <http://www.filmaffinity.com/es/film403489.html>

3. Cfr. <http://www.abandomoviez.net/db/pelicula.php?film=1197>

4. Cfr. <http://www.filmaffinity.com/es/film744679.html>

biente en la tierra, de acuerdo con la trama, fue deteriorado por los hombres hasta el borde de obligarlos a escapar de ella dentro de una enorme nave espacial, la cual es capaz de mantener a los hombres vivos por muchas generaciones en condiciones ideales para que engorden y se reproduzcan sin dificultades, por lo menos hasta que la tierra se recupere y pueda volver a ser habitada. Dicho momento es alcanzado cuando vuelve a nacer una planta en la tierra y ésta es llevada a la nave por Eva y salvada de la destrucción por Wall-E. Como sea que fuere, Wall-E y Eva, logran salvar la planta de la destrucción y llevan a los seres humanos nuevamente a la tierra. Al final de la película, la humanidad se ha salvado a sí misma del fin del mundo, gracias a sus avances tecnológicos representados por las máquinas robotizadas.

De los ejemplos anteriores conviene resaltar el elemento común, a saber, el

hombre evita sin ayuda de agentes divinos o sobrenaturales el tan temido final. Por tanto, se encumbra a sí mismo como el poseedor de las capacidades necesarias para evitar su extinción sin importar las dimensiones de la amenaza que se presente. En la esperanza cinematográfica, cualquier cosa que pueda ocasionar la desaparición humana ha de ser superada tan sólo con el ejercicio de las facultades y virtudes humanas.

Dado lo anterior, el cine parece convertirse en un elemento portador de esperanza, como un nuevo profeta, que anuncia la verdadera salvación, la que está en manos de la ciencia y la tecnología. Donde el moderno mesías está representado por la razón humana capaz de librarse a sí misma de cualquier cosa que amenace su existencia o la del mundo que habita. En esta esperanza, los hombres se sienten abrazados por la mano protectora de los

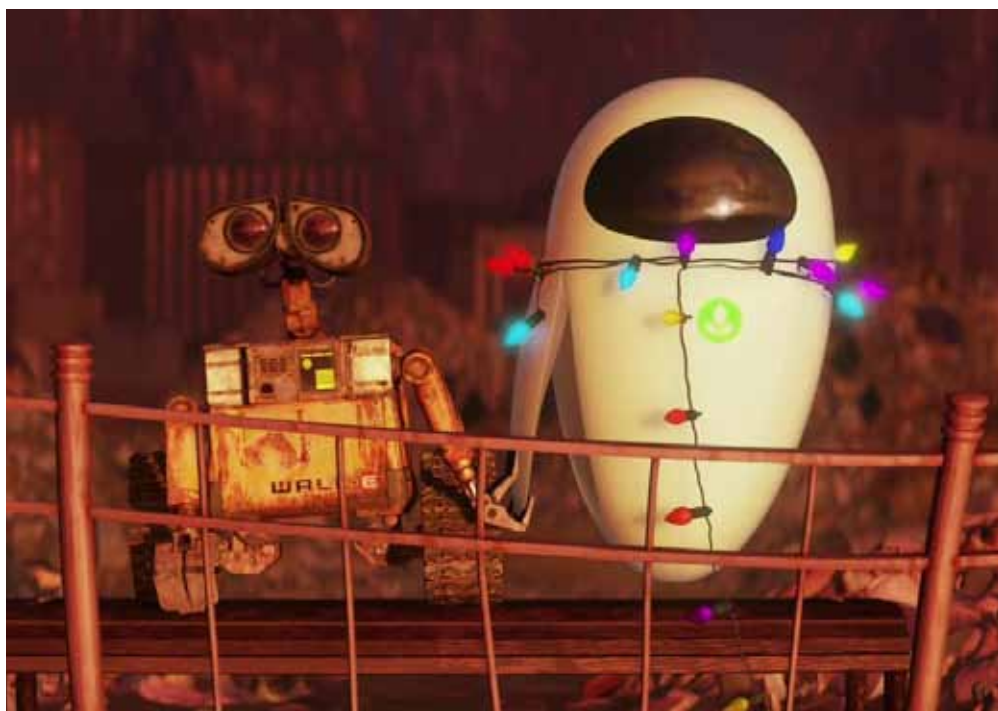


IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

Wall E, Adrew Stanton, 2008. Al final de la película, la humanidad se ha salvado a sí misma del fin del mundo, gracias a sus avances tecnológicos representados por las máquinas robotizadas.



El cine brinda diversas posibilidades de interpretar la realidad a través de los elementos que emplea para construir historias.

modernos héroes (cuasi-santos), que son aquellos personajes que ofrecen su vida por la de todos.

En tales condiciones de esperanza, el espectador parece un vidente que sabe de antemano que no llegará el final, que predice un milagro de último momento que evitará el colapso; pero sufre y se atormenta mientras el milagro ocurre; teme que las cosas no salgan como las ha pensado, aunque sabe que todo está escrito y que no pudo pasar ni ser escrito de otro modo. Así, el vidente, aún sabiendo que el fin del mundo no llegará, se emociona, se aterroriza, se confunde, se culpa, se castiga, se aventura, se arriesga y, finalmente, descansa cuando ve cumplida su visión anticipada. De este modo, el cine es el territorio vasto de la esperanza de que el fin del mundo nunca alcanzará al hombre, pues todo es posible por difícil que parezca.

Pero conviene preguntarnos si a caso dicha esperanza es real, o si los hombres serían capaces de superar peligros como los antes señalados; es decir, si verdaderamente se lograría alcanzar un meteoro y destruirlo antes de que impactara la tierra,

o si se lograría construir un barco capaz, cual moderna arca de Noé, de soportar los embates de olas marinas por terribles que fueran, o si, quizás, el hombre podría defenderse de los ataques de inteligencias más adelantadas (si las hubiera y decidieran atacar) y, por último, si sería factible construir una nave espacial con recursos inagotables y espacio suficiente para albergar a la humanidad por tiempo indefinido, sin contar con los recursos de la tierra. Las cuestiones anteriores, parecen difuminarse ante los efectos especiales del cine, que tal vez, y digo, tal vez, bosquejan sueños y anhelos inalcanzables en la realidad, pero necesarios para que el hombre no se desplome en el abismo de la desesperanza y la impotencia, comúnmente llamado realidad. Ahí donde los desastres naturales llegan sin previo aviso y son incontenibles, ahí donde las enfermedades como el sida o el cáncer siguen sin cura, donde un meteoro puede impactarse con la tierra y causar grandes daños sin que alguien pueda siquiera detectar la amenaza. Ahí, donde el cine presenta y representa las esperanzas de superar la realidad. (a)

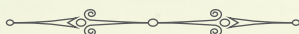
Tacubaya, 1949

Allá en el fondo de la vieja infancia
eran los árboles, el simulacro de río,
la casa tras la huerta, el sol de viento,
los años calcinados.

Un desierto
que hoy se sigue llamando Tacubaya.

Nada quedó.
También en la memoria
las ruinas dejan sitio a nuevas ruinas.

JEP



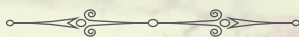
Certeza

Si vuelvo alguna vez por el camino andado
no quiero hallar ni ruinas ni nostalgia.

Lo mejor es creer que pasó todo
como debía.

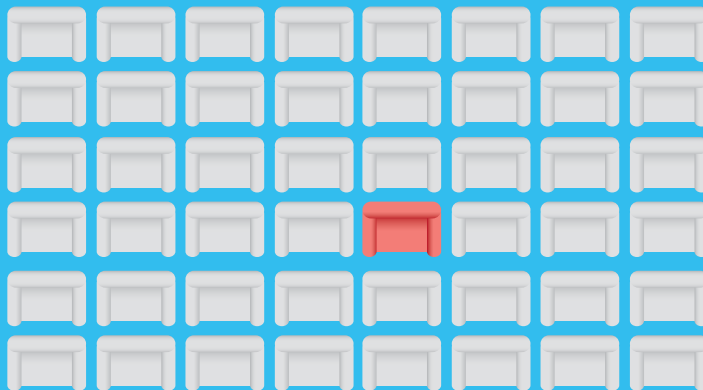
Y al final me queda
una sola certeza:
haber vivido.

JEP



EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO

Dr. Román García*



DIGITAL Y 3D

* ROMÁN GARCÍA ES CATEDRÁTICO E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.
ACTUALMENTE PRESIDE LA SOCIEDAD ASTURIANA DE FILOSOFÍA, DONDE PARTICIPA ACTIVAMENTE EN EL ÁREA DE ESTUDIOS SOBRE CINE Y FILOSOFÍA.
rom_garcia_sefcine@gmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

El cine desde sus orígenes ha tenido una vocación didáctica y moralizante, más que una función lúdica. Desde sus inicios, no solamente los directores así lo entendieron, sino que numerosos colectivos fundaron productoras y salas de proyección para exponer sus puntos de vista a través del cine. La propia Revolución rusa, que coincide con los primeros pasos del cine, dedicó un gran esfuerzo a la elaboración de propaganda desde este soporte. Por todo ello no es sorprendente que desde hace decenios el cine ha sido utilizado como recurso didáctico para mostrar y ejemplificar los más diversos hechos geográficos, históricos y sociales, sobre todo a partir de que se puede reconstruir el pasado “recreándolo” y dándole así verosimilitud. Pero no es necesario que la película tenga como objetivo desarrollar un cierto contenido Histórico, Ético o Filosófico, sino que cualquier película se sitúa ella misma en un escenario espacial y temporal que a su vez evoca marcos espaciales y temporales concretos desde las cosmovisiones y percepciones de una sociedad, una cultura o un autor determinado. En este sentido la multiplicidad de variables que ofrece el cine como objeto didáctico son extraordinarias.

Si bien, como parece lógico, habría determinados filmes más adecuados para tratar una temática que otros. El cine establece marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear. Así mismo, cuenta con la ventaja de que en sus cien años de existencia y gracias a ese aspecto educativo que le caracteriza, ha ejercido una función sorprendente en cuanto a la educación en la lectura de imágenes, y todo el mundo, en principio, está capacitado para leerlo, bien sea a un nivel u otro, a pesar de las diferencias culturales.

Muchos son los niveles de utilización del cine como recurso. Desde la lectura lineal de la historia hasta la lectura estilística del montaje o la adopción de perspectivas más complejas con preguntas como: ¿Desde dónde se narra?, ¿qué es lo que se registra?, ¿qué es lo que se oculta y por qué?, ¿qué ordenación se da a la narración?, ¿qué expectativas se están proponiendo desde esta operación de

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB



Kirk Douglas, protagonista de *Espartaco*, conversa con el director del filme, Stanley Kubrick.

montaje? Si concebimos el cine como un espejo, no debemos olvidar que refleja lo que enfoca la cámara. Para ejemplificar lo que queremos decir podemos situarnos en un ejemplo modélico, aunque extremo, recordemos el montaje documental *El triunfo de la voluntad* (1935), paradigma del cine nazi. La película es a todas luces un excelente retrato visual sobre la época de esplendor nazi pero no tan sólo por lo que sale en escena, sino como, a través del montaje, se presentan los acontecimientos a los ojos del espectador. La imagen de impermeabilidad sostiene una visión propagandística de lo germánico que hiela la sangre, a la luz de lo que los acontecimientos subsecuentes se irán aportando significantes implícitos depositados en la película de manera nada inocente. Junto con esto también están los noticiarios No-Do¹ de tantos países.

Al margen del cine en sus múltiples dimensiones: ¿Para qué se puede utilizar el cine como recurso didáctico? La pregunta puede parecer retórica, pero no lo es en la medida en que muchos profesionales están utilizando tanto el cine como el video de una manera acrítica. Así podríamos establecer algunas de las funciones que puede realizar el cine:

1. Motivar.
2. Ejemplificar.
3. Desarrollar o sustituir a otros elementos.
4. Como conclusión.

Estas funciones que hemos señalado tienen que ver con las perspectivas de la utilización del cine como recurso educativo, si bien podríamos encontrarlas en proporciones distintas en cada una de ellas. Creemos que se pueden adoptar tres perspectivas, cada una totalmente legítima, a la hora de la utilización del cine como recurso didáctico. Es, por otra parte, obvio que la opción por la que nos decidamos determina los resultados. Estas formas de entender el cine podrían ser denominadas:

1. El cine como disculpa o ejemplificación.
2. El cine como discurso.
3. El cine como entidad propia.

El cine como excusa o ejemplificación

En esta forma el cine es tomado solamente como un detalle. La función que desarrolla es simplemente ilustrar con imágenes y diálogo, de forma muy concreta, una determinada idea o hecho. En este caso se elegirían secuencias de películas con una duración escasa, por debajo de los cinco minutos. La utilización didáctica desde este ángulo puede ser en dos direcciones: como disculpa o como ejemplificación. En el uso de la excusa, mostraríamos una secuencia de imágenes de películas y plantearíamos al alumno que determine o extraiga las características por sí mismo. En este sentido los recursos son ilimitados y dependen de nuestra cultura cinematográfica y de adoptar una perspectiva casi puntillista a la hora de ver los filmes; así, la película pierde su entidad y el elemento elegido funciona como un documental o un ejemplo de escasa duración. En la otra dirección, utilizaríamos la escena para ilustrar una determina-

1. NO-DO: Acrónimo de noticiarios y documentales que se proyectaba al inicio de las proyecciones cinematográficas. NOTA DEL EDITOR.

da explicación; por ejemplo, una secuencia de *Espartaco* (Stanley Kubrick, 1960), para mostrar cómo era la estructura de las legiones romanas o la secuencia de la *Vida de Brian* (Monty Piton, 1979) de los profetas en Jerusalén, para mostrar un ambiente mesiánico.

El cine como discurso

Desde el punto de vista fílmico, esta perspectiva es más amplia que la anterior. También consiste en una desmembración de la unidad fílmica, pero esta vez manteniendo una unidad de discurso superior a la sucesión de imágenes. Si se tratara de un texto podríamos decir que mientras la visión anterior se mueve en el plano de la frase, la actual se mueve en la del párrafo. En este sentido, se trataría de mantener una unidad discursiva dividiendo la película por sus “junturas naturales”.

El cine como entidad propia

Desde esta perspectiva y siguiendo con la imagen anterior del cine como texto, tendríamos que considerar a una película como un todo, una gran obra; y de esta forma analizaríamos los contrastes y tiempos discursivos, así como la unidad en su conjunto. Desde este punto de vista obras como *Salvando al soldado Ryan* (Spielberg, 1998) podría ser analizada como una película en la que las partes contienen mensajes que podrían ser considerados pacifistas y al tomarla en su conjunto sería un alegato militarista y patrioter, en la que convierte la paradoja del título del argumento, la misión de rescatar a un solo hombre, en un elemento decisivo más para ganar la guerra. O en sentido contrario, desde un discurso general de simpatía por los indios en *Bailando con lobos* (Kevin Costner, 1990) se van construyendo mensajes parciales cargados de visiones racistas y segregacionistas.

Sin embargo, el cine no queda agotado en este elemento didáctico que hemos brevemente reseñado. El cine tiene en sí un componente que va más allá de las aproximaciones que podemos realizar, es el límite del que habla Eugenio Trías, o simplemente el arte, desde una terminología más trillada.

Fuentes consultadas

1. BLAS, J.A. de /GARCÍA, R. (ed): Cine y Derechos Humanos. Avilés, CPR de Avilés, 1998.
2. BLAS, J.A. (ed): Medios de comunicación en pantalla. Avilés, CPR Avilés, 1998. 
3. CALVO, E.: El cine. Barcelona, Planeta, 1975.
4. DELEUZE, G.: La imagen movimiento. Estudios sobre cine. 2 vol. Barcelona, Paidós, 1984.
5. DELLA VOLPE, G.: Lo verosímil fílmico y otros ensayos. Madrid. Ed. Ciencia Nueva, 1967.
6. DÍAZ DÍAZ, Laura /GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Javier: Escapando de Matrix. Cine con sentido. Sobre cine y filosofía. Oviedo, Eikasía, 2007.
7. FERRO, M.: Cine e historia. Col. Punto y Línea. Barcelona. Ed. Gustavo Gili, 1980.
8. FERRO, M.: Historia contemporánea y cine. Barcelona. Ed. Ariel, 1995.
9. GUBERN, R.: Del bisonte a la realidad virtual. Barcelona, Anagrama, 1996.
10. GUBERN, R.: La imagen pornográfica y otras perversiones ópticas. Madrid, Akal, 1989.
11. GUBERN, R.: Espejo de fantasmas. Madrid, Espasa, 1993.
12. KOBAL, J.: Las cien mejores películas. Madrid, Alianza, 1994.
13. MONTERDE, J. E.: Cine, historia y enseñanza. Barcelona. Ed. Laia, 1986.
14. SALA NOGUER, R.: El cine en la España Republicana durante la Guerra Civil. Bilbao,
15. Mensajero, 1993.
16. TORRES, A.M.: Videoteca básica de cine. Madrid, Alianza, 1993.
17. TORRES, A.M.: El cine Italiano en cien películas. Madrid, Alianza, 1994.
18. VV.AA.: Histoire du Cinema. Nouvelles approches. París. Publications de la Sorbone, 1989.
19. VV.AA.: Guerra Civil y cine. Valencia. Fundación Municipal de Cine, 1985.
20. VV.AA.: Nuevo cine español. 2 vol. Barcelona, Altaya.
21. VV.AA.: Joyas del cine clásico. 2 vol. Barcelona, Altaya, 1994.
22. VV.AA.: Grita igualdad. Avilés, CPR de Avilés, 1998.

Cine y educación: *¿Una relación entendida?*

Claritza Arlenet Peña Zerpa*



PRIMAVERA 2014, SÓLO EN CINES

* CURSO ESTUDIOS POSTDOCTORALES EN LA ULAC. DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. DIRECTORA EJECUTIVA DE LA ASOCIACIÓN CIVIL CINE 100% VENEZOLANO. SUBDIRECTORA ACADÉMICA DEL IUNP. COORDINADORA POR VENEZUELA DE RED INAV. MIEMBRO DE RICILA. INVESTIGADORA DEL PEI.

claririn_omse@hotmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

“¿Qué cosa la convierte en la pregunta del cine, es decir, en una pregunta que lo toca en su especificidad, en su diferencia con las otras disciplinas?”
(Deleuze, 1988).

Estamos acostumbrados a hablar de cine, verlo, asociarlo con nuestra vida, en fin, a asumirlo como un “arte” ordinario. Es tan común llevarlo a casa o a una comunidad, acercándolo cada vez más a nuestras rutinas en lugar de tomar distancias respecto a su existencia, no como sospecha, sino como la posibilidad de pensar con él y a través de él. La idea de pensar en cine y, a propósito de éste, ha sido uno de los llamados de Deleuze quien, a diferencia de Derrida y otros autores, no deja de insistir en ello.

Leer a Deleuze implica identificar a qué tipo de cine estamos expuestos: *Cine de cuerpo*¹ o *Cine de cerebro*². Una clasificación que nos lleva al cine clásico y moderno, también encontrada en investigaciones contemporáneas. Ahora bien, esa diferenciación nos adelanta especificaciones respecto a uno u otro cine; por ejemplo, a los autores... pero, ¿dónde está el arranque de esas clasificaciones?, ¿en la esencia misma del cine? Si “la esencia del cine, que no es la generalidad de los filmes, tiene por objetivo más elevado el pensamiento, nada más que el pensamiento y su funcionamiento” (Deleuze, 1988: 225), entonces podemos esperar discusiones que aporten luces a la pedagogía y la educación.

1.- El *cine de cuerpo* es una de las clasificaciones señaladas por Deleuze en *Imagen-tiempo*; hace referencia al cuerpo no como medio para la acción (imagen-acción) sino anterior a la acción, lo indecible, lo impensado (pre-hodológico) además de lo físico desde el problema de la ausencia de los cuerpos.

2. El *cine de cerebro* es un cine intelectual que descubre, crea, llega a renovarse. Es diferente tanto en el cine clásico como en el moderno. Mientras que en el cine clásico el montaje contiene las leyes del pensamiento, en el cine moderno se trata de una estructura topológica (afuera-adentro).

Por curioso que resulte pensar en cine y educación fuera de un curso o taller, como tradicionalmente se ha asumido, hay que cambiar esta forma de asunción. La implosión de tipos de cine confluyen constantemente; las generaciones de espectadores ya nacen bombardeados por imágenes. El cine también ha cambiado, sólo que la educación pareciera permanecer entre las ideas de certificación y socialización.

¿Qué señalan los estudios respecto a la relación cine y educación?

Pocos estudios señalan la importancia de la imagen en el cine. Más aún, de educar la vista para luego establecer relaciones entre los sujetos y los filmes. Una de las referencias podemos encontrarla con De Amorin (2008) quien se centra en la relación entre el niño, la imagen y la voluntad de verdad. Otros autores aducen que “Los

pedagogos fueron los promotores de la utilización del cine en el marco de las clases”, como lo recuerda Coissac, el historiador del cinematógrafo, en su libro *Le cinématographe et l'enseignement* (Séguin, 2006: 22) esta y otras experiencias en Francia apuntan a ver el cine como recurso didáctico. En esta dirección, se pueden identificar algunos trabajos en la enseñanza de alguna asignatura a partir del cine³. La didáctica no es pedagogía ni es educación. Otros autores suponen la incorporación del cine como “instrumento de mediación

3. Uno de los ejemplos del uso del cine como recurso didáctico se puede encontrar en el artículo de Palacios (2007). “El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la Física: Una experiencia en el aula”. *Revista Eureka*, 4, 1, 106–122. También consultar Gorrochotegui (2009).



Cineteca Nacional.

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

pedagógica”⁴. Este calificativo, un tanto exagerado, supone la existencia con una significación educativa del cine. Se equipara entonces el cine al pedagogo, como si se tratara de afirmar que el pedagogo sólo es un comunicador.

También aparece en escena la presentación del cine como un arte social⁵ asociado a la idea de educación como socialización. Esto apunta a una intersección, donde lo común es lo social. De modo que ambos, aparte de implicar al otro, establecen una relación de interacción. Más allá de hablar de un público, como referencia y consumidor (otro), está, no el autor, sino el grupo de personas que hacen posible una obra de arte (cámara, director de fotografía, asistente de dirección, etcétera).

La formación en cine, como parte de un diseño curricular, no deja de presentarse como una opción más al estudiante, enmarcado dentro de lo cultural y artístico. Además, al cine se le asocia con la opción “proyección de películas”. En esta tónica, difícilmente se estaría formando una crítica cinematográfica o criterios cinematográficos. De modo que nos encontramos ante una problemática. El cine

Si el cine es igual
a la unión de
cine y educación,
estamos frente
a un intento de
educar a una
masa denominada
espectadores.

se introduce como no-cine y se trabaja con la participación de los profesores-cinéfilos. Esto introduce nuevos elementos en el debate. Por un lado, la ausencia de cultura audiovisual y cinematográfica; y, en segundo lugar, el uso del cine divorciado del pensamiento.

La imagen cinematográfica no es equivalente a la imagen fotográfica ni a la pintura. Aunque podamos encontrar la traición de las imágenes en Magritte, cuadro analizado en otro momento por Foucault, en el cine podemos encontrar ejemplos equivalentes al revisar a algunos autores. Pero, el proble-

ma no se trata de encontrar acercamientos entre las artes, sino de aproximarnos al cine de cerebro y ponerlo a disposición de niños, jóvenes y adultos, buscar la forma de pensar en cine a través de él, verlo como un activador intelectual en lugar de un activador para el disfrute y el descanso⁶. Es un reto plantearse el camino más difícil cuando se está acostumbrado a trabajar bajo la superficialidad de la fórmula: $A \wedge B = C$, leída

como Cine y Educación es igual a *cine foro*.

Aquí hemos llegado a una cuestión importante: ¿qué es un cine foro? Y en qué se distancia de la fórmula usada con frecuencia en los estudios.

El *cine foro* o cine debate (Rojas, 2006) es identificada como una actividad que implica relaciones entre espectadores-filme, moderador-filme y moderador-espectadores, tríada que contienen como elemento central el sentido de una proyección. Es quizás ese sentido lo que mueve: a) la se-

4. La mediación pedagógica es reducida a un aprendizaje significativo. Esa lectura deja de lado a la pedagogía. Se puede encontrar la lectura desde una arista de la psicología en Ciuffolini, M; Diodini, M; Jure, H; Piñero, A. (2007). “Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar”. *Archivos en medicina familiar*, 9, 3, 142–145.

5. Sostiene la tesis que el cine es un arte dirigido a muchas personas en lugar de resaltar la individualidad del director. El destino de las masas contiene la premisa de lo social. Esto concuerda con algunos ensayistas venezolanos, entre ellos, Iragorry con su trabajo *La batalla por el buen cine*.

6. Al cine se le ha asociado con el descanso. Una especie de traducción del medio es el masaje. Y el masaje es entendido como un estado de relajación ante la película. En orden a esto, el cine es el cúmulo de películas.

lección en orden a objetivos; b) la organización del debate; y, c) el abordaje reflexivo. Probablemente, esta estructura tenga sus variantes de un autor a otro. Mantiene los momentos caracterizadores que permiten hacer uso del mismo para ambientes académicos o no académicos.

Revisando la formulación $A \wedge B = C$ y, tomando en cuenta algunas consideraciones de Rojas (2006), trataremos de revisar, al menos en términos conceptuales, esa relación de igualdad. Si el cine es igual a la unión de cine y educación, estamos frente a un intento de *educar a una masa* denominada espectadores o público sin que se asocie al término aprendiz. De modo que quien ocupa una butaca puede estar constantemente en una búsqueda y en una constante apropiación, permaneciendo en el anonimato. En la educación formal, pudiera pensarse en la anomia cuando la prioridad reside en el objeto (currículum) en lugar del sujeto (aprendiz).

¿Cómo se lee la relación entre el cine y la educación?

$A \wedge B$ está conformado por educación y cine. Ambos diferentes y distantes a la vez. No se trata de ver si una se apoya en el otro, sino ¿qué hace cada uno para pensarlos en conjunción? Y ¿qué es lo que permite esto? La propia unión expresa un tercer elemento. Esta posibilidad no necesariamente lleva a una actividad o a la formación docente como tradicionalmente se ha asumido. Implica un trabajo más que emocional, de tipo intelectual, supone pensar cómo esos dos actos, con implicaciones sociales, que las contienen, generan conexiones (conceptuales, por ejemplo) en el sujeto que las acerca.

Mientras que A (educación) se caracteriza por la sistematización y por un fin aceptado desde un contrato público que por tradición se hereda en una sociedad, B (cine) remite a la creación de imágenes



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

Mientras que A (educación) se caracteriza por la sistematización (...) B (cine) remite a la creación de imágenes a partir de pensamientos.



DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN CCH NAUCALPAN

La película llevada a un ambiente académico adquiere otra connotación a la que impera en una sala de cine.

a partir de pensamientos. Como vemos, estos elementos están aparentemente disociados hasta que un sujeto los asume como una forma de conocimiento.

Como se advierte, ese tercer elemento radica en la capacidad de un sujeto y en sus funciones intelectivas. El punto que se incorpora a esta idea es si ese conocimiento es llevado como parte un propio proceso de formación o con un nivel de formación (en términos hegelianos) para ambientes donde se opere dentro de una lógica de certificación.

A y B no se presentan como proposiciones en la mayoría de las relaciones estudiadas a menos que se plantee bajo el siguiente esquema:

A: la educación, es una acción social-comunicativa

B: el cine, es un medio comunicativo y social.

Esta forma de escritura puede dar lugar a estudiar la posibilidad de contenido de verdad o falsedad (desde la lógica proposicional).

C (Cine Foro) es una igualdad de $A \wedge B$

El cine foro ¿es una consecuencia de aquella conjunción? No se podría asumir como verdadera o falsa sin proposiciones elaboradas. Entonces, se está ante una igualdad sin fundamento conceptual y lógico.

Valdría revisar la fórmula y hasta qué punto se le ha interpretado. No es lo mismo hablar de $A \wedge B = C$ que $A \wedge B \rightarrow C$ (cine y educación implican cine foro). En el primer caso, se asume una relación de igualdad, mientras que en el segundo se trata de unos antecedentes y consecuentes que no se presentan como proposiciones vinculados por un condicional.

Una vez revisadas las formulaciones encontradas con frecuencia en discursos

escritos y orales respecto al cine y educación, al menos conceptualmente desde la lógica proposicional, pasemos por revisar y acercarnos a una breve revisión teórica.

Educación: algunas notas aclaratorias

La educación no se ha pensado lejos de una teleología social. Incorporarle a esta significación el arte implica, desde luego, pensar en la tesis del maestro como escultor y su obra. Una discusión que no conduce a una reflexión importante si la pensamos dentro de la tónica del hacer más que del ser, el

hacer de un arte un vehículo para el pensamiento. El problema está en si es posible pensar al cine sólo a partir de él y, en segundo lugar, en revisar qué tanto está comprometida la educación con la pregunta ¿qué significa pensar?

Lejos de la categoría sociológica de la educación, Deleuze nos lleva a plantearnos la categoría pensante de la educación. En uno u otro caso, no se termina la discusión ante las voces que la proclaman

como una constante en la vida del hombre. Pero, no todo lo que hacemos en nuestras vidas deviene de la educación sino de la formación. Quizá esto sea pasado por alto cuando estamos revisando las significaciones existentes. La formación remite a un proceso en el que el sujeto se apropia de algo sin que necesariamente exista una escolaridad o la intencionalidad expresa de otro en función de un objetivo, de modo que es posible aprender bajo otras condiciones a las tradicionalmente aceptadas en el mundo laboral y profesional bajo la denominación de adiestramiento o entrenamiento.

La película llevada
a un ambiente
académico
adquiere otra
connotación a la
que impera en
una sala de cine.

El cine: Mirada a las concepciones

El cine ha sido visto desde distintas aristas: arte, pensamiento, texto, instrumento de las masas. Cada una de esas significaciones, representa años de interpretación de los propios cineastas y estudiosos del cine.

Desde el comienzo de este artículo se ha insistido en la concepción deleuziana que supone al cine como pensamiento sin excluirlo como un acto de creación. Esto último es contrario a las concepciones que asocian al cine con la comunicación o la información.

Asumir el cine como texto no asegura que cualquier espectador identifique relaciones ni mucho menos construya conceptos. Aquí recuerdo las palabras de un profesor: “quien menos sabe menos ve” (Ugas, 2008). Ciertamente, la cultura es una de las condicionantes, además del hábito de la lectura de un filme y su posterior interpretación.

La experiencia de incorporar al cine como cualquier otro texto de referencia obligatoria nos lleva a pensar de inmediato en el tipo de cine⁷ con sus respectivas películas. Lamentablemente, en las clasificaciones existentes el cine en La-

tinomérica⁸ queda como incorporación marginal y deja de ser estudiado a menos que se trate de algún curso de *Cine Latinoamericano* en las escuelas de cine.

Teniendo en cuenta estas apreciaciones generales y asumiendo la idea del cine como texto, valdría la pena comenzar planteándonos la siguiente interrogante: ¿cómo se lee un filme? Respuesta de difícil contestación. Un filme no sólo es grafismo (letras en la imagen) ni diálogos (palabras). Es la conjunción de signos visuales y auditivos⁹ y no la primacía de uno sobre otro.

La película llevada a un ambiente académico adquiere otra connotación a la que impera en una sala de cine. En

8. Hay importantes clasificaciones que dan cuenta de tres tipos de cine. Una de ellas es la de Zavala (2005) y otra de Deleuze (1988). El primero señala el cine clásico, moderno y posmoderno; mientras que el segundo identifica: cine de acción, cine de percepción y cine de afección. En especial, aquí hacemos referencia al cine intelectual, con un espectador distinto al ordinario.

9. En el texto *Imagen-Tiempo* de Deleuze aparece un señalamiento que puede dar fuerza a la idea señalada. El cine latinoamericano es visto como un cine del Tercer Mundo. Esta denominación, un tanto discriminatoria, es referenciada con frecuencia, aunque no adjudicada, como denominación. Así se tiene, por ejemplo, que “el cineasta del Tercer Mundo se halla ante un público frecuentemente analfabeto, cebado por las series americanas. Otras veces, el cineasta de minoría se halla en el callejón sin salida descrito por Kafka: imposibilidad de no “escribir”, imposibilidad de escribir en la lengua dominante, imposibilidad de escribir de otra manera... imposibilidad de hablar en otra lengua que en inglés”. (Deleuze, 1988: 288).

7. Según este esquema, hay tantos cines como películas se encuentren. Ya no se trata de verlo como un arte o un texto sino como un espectáculo o diversión. Esta postura es heredada. Deviene de una tradición. De modo que las generaciones de hoy han recibido y a la vez siguen creando “modas” como espectadores. La cotufa ha quedado reemplazada por otros productos (combos); la jerga del cine reducida a una máxima expresión: “la peli”, y así hasta encontrarnos con un espectador que prefiere alejarse de lo local y asumir a Hollywood como la principal industria.



La formación en cine abre otros espacios para la reflexión y la crítica.

el confort de ésta última, en el ambiente, hay un claro llamado: la imagen en movimiento es un texto¹⁰, que, a diferencia de un libro o un discurso oral, está definido dentro de un lenguaje particular (narrativa, encuadre, puesta en escena, edición, entre otros.) ¿Ese lenguaje es conocido por los profesores? ¿Cómo se apropia de ese lenguaje el sujeto que frecuentemente lo ve y convive con él? Por extraño que resulte,

10. Lamentablemente, existen algunas películas donde la palabra tiene más fuerza que la imagen. Esta aseveración puede ser apoyada por algunos ejemplos y de cineastas conocidos. Por mencionar algunos ejemplos están: *Una película hablada*, en la cual la palabra tiene más peso que la imagen; *Vicky Cristina Barcelona* donde la palabra deja en segundo plano a la imagen. En ambos casos es posible preguntarse ¿cuál es el elemento diferenciador del cine respecto a otras artes?

el cine se ha asumido como película; pero esto no es necesariamente así¹¹.

Cine foro: Introducción de elementos para su reformulación

Lejos de plantearse el cine foro dentro del esquema de interacción comunicacional, acercamiento al arte y espacio reflexivo, es necesario estudiarlo bajo tres premisas, las

11. El cine es un texto que reúne cinco elementos: imagen, palabra, sonido, música y grafismo. Altamente atractivo, si lo comparamos con un libro o con un discurso del maestro. "De la misma forma en que la escuela es un dispositivo donde circulan discursos a través de textos (libros de lectura) de igual modo en el cinematógrafo los discursos circulan a través de los films" (Fanlo, 2009: 2). Valdría revisar hasta qué punto es más aceptado que un juego de videos y con esto se estudiaría el alcance de uno y de otro.

cuales permitirían una revisión conceptual. A continuación se señalan:

- a) Por tradición se ha asumido el cine foro como consecuencia de algo (conocimiento) sólo que en la práctica se trata de un encuentro dialogal de opiniones y críticas cinematográficas.
- b) El cine y la educación se problematizan. Este aspecto en común no es asumido de esta forma por el sujeto que dirige un cine foro. ¿Cómo se puede problematizar si no se recurre constantemente al lente de la educación?
- c) El cine foro no sólo privilegia al cine. Llegar hasta la proyección de una película y centrarse en la técnica del filme (angulaciones, colores, encuadres) desde la reflexión implica la problematización del propio filme.

Cine foro entendido como negación

La negación del cine foro se traduce en diferentes formas:

Hablar de la película. Se plantea a modo de resumen o sinopsis. Prevalece la historia por encima de cualquier esquema interpretativo.

Asociar el lenguaje cinematográfico con la película. A modo de identificación de elementos se procede a señalar una jerga cinematográfica que no todo el público conoce.

Dinámica disociada de preguntas y respuestas. Tanto el público como los invitados para el cine foro agotan su participación en un intercambio sin orientación.

¿Es necesario formarse para entender la relación cine y educación? Reflexiones Finales

Aprender a leer una película sólo se logra luego de educar el ojo comenzando por las películas pautadas para el cine foro hasta que se generan acuerdos de selección.

Contrariamente a lo que se observa como propuesta por algunos autores respecto a la formación audiovisual, llama la atención que se reduzca a un taller o una experiencia de aprendizaje cuando en realidad convivimos en un mundo de imágenes en movimiento (pantallas en camiones; nuestro actuar de cada día filmado por fracciones de segundos por nuestro ojo, entre otras). Estamos ante imágenes en movimiento y sonidos, las generamos en movimiento y con sonido. Respecto a esto último, vale decir, acciones, gestos, los cuales quedan guardados en nuestra mente. Quizás no somos conscientes de ello, pero basta ver alguna película en cámara lenta para que nos lo recuerde.

Ahora bien, ¿cómo llegamos a apropiarnos del lenguaje cinematográfico si no todos estudiamos cine¹²? Aún más ¿cómo nos atrevemos a incorporar el cine como un texto en nuestros cursos? En principio, hemos crecido con la televisión, aunque su lenguaje no sea el mismo que el del cine. Adicionalmente a ello, pululan videos en lugares públicos. Aún con esa convivencia, no deja de ser un atractivo para muchos y un campo de apropiación para otros.

Probablemente, algunos sostengan la idea de formarse al modo de directores renombrados. Ejemplos sobran en el mundo del cine. Kurosawa y De Oliveira, dejaron en escritos la importancia de estar en con-

12. El cine implica una relación deleuziana entre imagen y pensamiento. La imagen como pensamiento genera otros pensamientos. El punto está en preguntarnos ¿aprendemos a pensar a partir de la imagen en movimiento?.

Venezuela cuenta con algunas universidades y centros de formación, entre ellos: Escuela de Cine de la UCV, Unearte, Escuela de Medios Audiovisuales EMA (Universidad de Los Andes), la Escuela de Cine y Televisión, Cotrein, Bolívar films, los talleres de Metacarpo, Cursos de extensión de la Universidad Simón Bolívar y las clases de cine por televisión del Canal Vive, así como las escuelas de comunicación social donde el cine es apenas presentado como mención.

tacto con los directores—maestros. Pero, no basta esto. Al menos en el caso de Kurosawa, también tuvo peso su pasión por la lectura, la cultura japonesa y el estudio de las artes; mientras que para Manoel De Oliveira (2004) lo fue la educación no formal: “He aprendido el cine mirando la pantalla. Mi mejor y principal bagaje me viene de las herencias de esos grandes comienzos franceses. Después vinieron los suecos y los daneses, los alemanes, los italianos y los rusos”.

La formación en cine abre otros espacios para la reflexión y la crítica. No se trata de afirmar que a través del cine se formará un sujeto crítico o un artista. En la medida en que un sujeto conozca los códigos del cine, los comprenda y explique será capaz de entrar en una dialógica (cinematográfica, cultural, audiovisual) con sus pares y no pares, además de elegir el tipo de cine que quiere ver en lugar de permitir el avasallamiento del cine comercial. ☺

Fuentes consultadas

1. ALLEN, W. (2008). *Vicky Cristina Barcelona*. Productora: Mediapro.
2. CIUFFOLINI, M; DIODINI, M; JURE, H; PIÑERO, A. (2007). “Cine y literatura como elementos para la mediación pedagógica: Una experiencia desde la medicina familiar”. *Archivos en medicina familiar*, 9, 3, 142–145.
3. DE AMORIM, F. (2008). “Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta”. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 38, 343–413.
4. DELEUZE, G. (1987). *La imagen–tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós Comunicación.
5. DE OLIVEIRA, M. (2004). “Repensar el cine”. *Trafic*, 50.
6. DE OLIVEIRA, M. (2003). *Una película hablada*. Productor: Paulo Branco. Disponible en: www.mcu.es/cine/docs/MC/FE/NotasalaProgr2008/noviembre2008dore_repensar.pdf
7. FANLO, L. (2009). “El discurso en imágenes: el cine y la producción de efectos de realidad”. *Discurso y argentinidad*, 3, 3, 1–13.
8. FOUCAULT, M. (1981). *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*. Barcelona: Anagrama.
9. GORROCHOTEGUI, A. (2009). “El cine como recurso didáctico en la educación de las humanidades: descripción de una experiencia”. *Kaleidoscopio*, 6, 11, 24–33.
10. IRAGORRY, M. (1953). *La batalla por el buen cine*. Caracas: Ediciones EDIME.
11. PALACIOS, S. (2007). “El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la Física: Una experiencia en el aula”. *Revista Eureka*, 4, 1, 106–122.
12. PEREIRA, C. (2005). “Cine y Educación Social”. *Revista de Educación*, 338, 205–228.
13. ROJAS, J. (2006). *El cine entre las artes. Reflexiones estéticas sobre cine*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
14. SÉGUIN, J. (2007). “La enseñanza del cine en el sistema educativo francés”. *Revista Científica de Educación y Comunicación*, XV, 29, 21–25.
15. UGAS, G. (2008). *La pedagogía de la imagen*. Documento inédito. Caracas–Venezuela.
16. ZAVALA, L. (2005). “Cine clásico, moderno y posmoderno”. *Revista Razón y palabra*, 46. Disponible en: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n46/lzavala.html>

EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Gloria Hernández, María Adela Hernández Reyes y Salvador Mendiola*



EN CINES, DESDE ABRIL 2014

(FCPyS Y FES ARAGÓN, CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y PERIODISMO)

LAS PERSONAS QUE FIRMAN ESTE ARTÍCULO SON DOCENTES EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y PERIODISMO, EN HISTORIA DEL ARTE Y GASTRONOMÍA. LLEVAN TRABAJANDO COMO GRUPO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN UN CUARTO DE SIGLO, HAN PRODUCIDO DIVERSOS TEXTOS ACADÉMICOS, ENTRE ELLOS UN MANUAL DE APRECIACIÓN CINEMATOGRÁFICA (MÉXICO: UNAM, 1995). TAMBIÉN PARTICIPAN DE MODO CONSTANTE EN CONGRESOS INTERNACIONALES SOBRE SUS ÁREAS DE ESTUDIO, DICTAN CONFERENCIAS Y SE PRESENTAN EN MESAS REDONDAS.

Ilustración Reyna I. Valencia

Se reflexiona sobre la importancia histórica de la experiencia cinemática como forma de conocimiento y sus posibilidades como instrumento para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En este momento de la historia vivimos un intenso cambio de la sociocultura planetaria, uno en verdad muy intenso y decisivo, porque es más que un cambio de paradigma o de episteme. Quizá sea una transformación evolutiva, el ascenso hasta una nueva meseta de la existencia humana, tal vez la hora de mayor lucidez. Otro modo de ser. Y en ello juega un papel decisivo la *experiencia cinemática*, la transformación del cine en nueva imagen de la conciencia universal. Pasamos, así, de la sociocultura del libro y la biblioteca a la de la película y las pantallas audiovisuales. Lo quieto se inquieta, lo estable se desestabiliza, desaparece el aura de las cosas y la mente se deja llevar por la espiral del tiempo interminable. El cinematógrafo deja de ser un espectáculo de masas, un entretenimiento, y se convierte en la figura esencial de la interacción humana, en todas sus formas y estratos, un nuevo modo de pensar y de estar en el mundo. Otra escritura. De allí la importancia de hacer ingresar la autoconciencia de esta experiencia cinemática en todas las formas de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué es la experiencia cinemática? La emisión-articulación, proyección y recepción-interpretación de películas, todo tipo de películas, lo mismo las documentales que las de ficción, lo mismo las personales que las industriales. Algo que comienza en la proyección de la imagen fija como una transparencia y llega hasta las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo discurso y expresión se centran cada vez más en la Internet y sus posibilidades de tejer redes sociales. La base de esta trascendental experiencia inter-comunicativa la produce el *montaje* cinematográfico, es decir, la interrelación de cinco elementos de escritura cinematográfica: 1) la *cámara* (aparato que produce la imagen y “sujeto” narrador del relato cinematográfico), 2) el *plano* (uni-

dad mínima de significado audiovisual de dicho relato), 3) la *secuencia* (conjunto de planos que integra un enunciado narrativo o proposición cinematográfica), 4) los *enlaces y transiciones* (modo en que se unen o separan entre sí los planos y secuencias), y 5) el *sonido* (correlato auditivo). Todos juntos integran lo que podemos llamar la gramática o estructura psicosemiótica de una *película*.

Con el cine la historia se escribe, piensa e interpreta de una forma diferente a la del libro; deja de ser abstracta, plana, lineal y dogmática, se llena de saltos hacia adelante y hacia atrás, se llena de puntos de vista diversos y contrastantes como en la película *Rashomon* (1950) de Akira Kurosawa. Pues no hay duda de que hemos ingresado en una nueva etapa histórica, la era de la conciencia cinematográfica. Y por ello se vuelve muy importante aprender a estudiar y enseñar cómo emplear en todas sus posibilidades esta nueva conciencia para la plena comprensión de lo que somos, hemos sido y seremos.

El cine es un medio de comunicación de masas. Aporta y hace circular información, educación y entretenimiento. Es un medio para darle sentido a la existencia, lo mismo que para cuestionarla e interpretarla. Los mensajes, llamados película(s), son el resultado de una operación emisora (producción/realización) que mediante diversos procedimientos es recibida por un receptor tradicionalmente considerado como público. Al inicio el proceso consistía en la proyección luminosa de un soporte de celuloide, previamente impresionado por procedimientos fotoquímicos, sobre una pantalla reflectante; luego también se dio mediante la transmisión televisiva por ondas o señales cablegráficas y finalmente a través de un procedimiento de grabación y reproducción magnética o digital llamado video.

El cine es un sistema lingüístico. No es verdad que una imagen diga más que mil palabras, porque todo lo que dice una imagen visual lo dice también con palabras. Hay palabras sin imagen, como "infinito",

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB



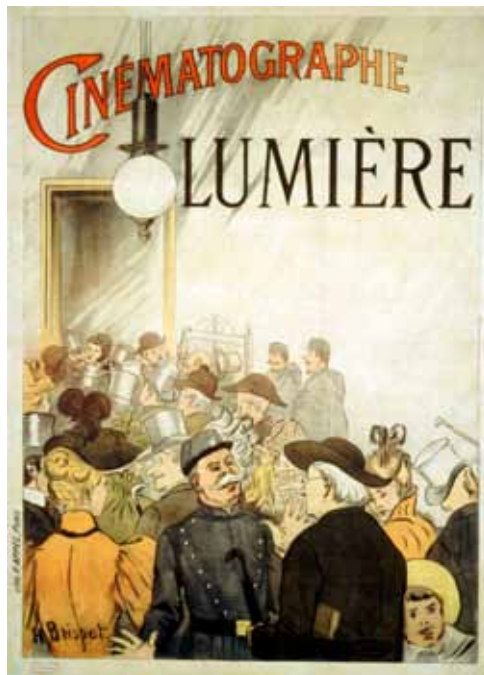
Escena de la película *Rashomon*, Akira Kurosawa, 1950, pionera de la conciencia cinematográfica.

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

mientras que no hay imagen sin palabras. No existe una memoria de lo visual en sí, todo lo que recordamos y podemos entender es mediado y construido con actos de habla lingüísticos. El cine no escapa de ello. Los mensajes canalizados por el medio cinematográfico son las llamadas “películas” y, como ocurre con cualquier hecho comunicativo, vienen formalizados mediante el despliegue de unos recursos lingüísticos (“actos de habla”, “performativos”); por tanto, las películas son un hecho de lenguaje. En su carácter socializado será donde el cine fundamentará que ese hecho lingüístico tenga resonancia entre quienes producen la película y quienes la reciben, esto es, que el material impresionado adquiera una coherencia y organización suficientes para que los discursos en él vehiculados sean comprensibles por la parte receptora, tanto por sus formas constitutivas internas como por la capacidad de integrar los elementos provenientes del contexto social.

Por eso, para aprender y enseñar lo que es y no es el cine se vuelve decisivo el trabajo discursivo con palabras, un ejercicio intelectual parecido a lo que están realizando los autores que escriben para este número de la revista *Poiética*.

El cine es un sistema industrial. Un producto y efecto de la técnica tardocapitalista y el progreso científico. Porque la comunicación cinematográfica en todas sus formas se ha organizado bajo un modelo industrial, que para mucha gente resulta contradictorio con su supuesta artisticidad. Así, no quieren aceptar el cine como un problema de la técnica, olvidando que, por ejemplo, la literatura también es un producto industrial tardocapitalista. De modo que cualquier reflexión sobre el funcionamiento comunicativo del cine, sobre sus repercusiones sociales y sus posibilidades lingüístico-estéticas no puede dejar de lado esas componentes industriales, esas necesidades comerciales, esa búsqueda de la rentabilidad, esa especialización del



Auguste Marie Louis Nicolas Lumière y Louis Jean Lumière fueron los inventores del cinematógrafo.



Harold Lloyd en el filme de cine mudo *Safety Last*.

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

tiempo “no-productivo” del consumidor, entre otros. Por supuesto que tal consideración industrial deberá ponerse al día continuamente, porque ni la industria ni su contexto permanecen inamovibles; por ejemplo, hace cincuenta años nadie pensaba que la gente podría ver cine en sus aparatos telefónicos. Nuevas competencias audiovisuales o de cualquier otro tipo, nuevas tecnologías en la producción o en la difusión influyen tanto en las formas de elaboración de los productos como en las maneras de hacerlos llegar al público consumidor y en las características e implicaciones de la recepción por su parte. Pero en definitiva, las estructuras —ampliadas— se mantienen en su esencia y carácter industrial, con toda la significación que ello alcanza. Nunca debemos olvidar que el cine es el alma sin alma del momento histórico de la reproducción técnica del arte.

Hay historia(s) del cine y cine de la(s) historia(s). Con la experiencia cinematográfica se anudan todas las ideas y figuras de la historia, y lo hacen de un modo muy novedoso y democrático, transdisciplinario. El cine nos deja ver, oír y pensar la cosa de la historia de otra manera. Pues en el acontecimiento cinematográfico la cosa en sí del tiempo es la base de todo el dispositivo, su razón y su sostén. El cine nos deja contemplar el tiempo como es: cósmico, político y psíquico; también nos deja ver los múltiples modos de interpretar el paso irreversible del tiempo, el sentido de la historia y sus historias. De tal modo hay una lectura histórica de la película como también hay una lectura cinematográfica de la historia. La lectura cinematográfica de la historia nos plantea el problema de lo que debe ser la lectura del pasado, mientras que la lectura histórica de la película nos deja comprender que todo

producto humano está cargado de historia, o sea, de sociocultura.

Con el cine podemos revisar con cuidado nuestra idea de la realidad, lo que sentimos y entendemos como tal; lo mismo que las diferencias entre lo objetivo y lo subjetivo en la construcción sociocultural de esa idea. Porque lo que se ve en la pantalla únicamente es lo que se ve en la pantalla, un fragmento de realidad, una realidad siempre subjetivada, limitada, reducida. Algo que debe ser interpretado para revelar lo efectivamente real, lo que no está allí presente pero que ese presente inmediato quiere hacer que aparez-

ca como definitivo. Porque el cine es la constatación de una ilusión, una ilusión, la película, que la buena crítica debe deshacer mediante el diálogo interpretativo; y por ello al cine se le pueden aplicar todos los rigores de la metodología de la historiografía contemporánea y su voluntad de verdad.

No siempre el cine documental o los noticieros ofrecen mejor información histórica. También estas películas son

subjetivas y limitadas; no pocas veces se han filmado falsos documentales. Por eso, este cine ofrece un gran espacio para la reflexión sobre la verdad y las formas de determinarla. Muchas veces las películas de ficción suelen ofrecer mejor información histórica, precisamente porque reconocen y aceptan su condición de ficción subjetiva, de manera que pueden expresar puntos de vista fáciles de entender y descifrar, para desde allí poder discutir en forma objetiva sus contenidos y proposiciones.

Si la película es un lugar donde podemos enunciar cualquier tipo de discurso, nada impedirá que ésta tenga como objeto o tema la historia, todo lo que deseamos y

El cine es
un sistema
industrial. Un
producto y efecto
de la técnica
tardocapitalista
y el progreso
científico.

debemos saber y comunicar sobre ella. Los medios expresivos y comunicativos que el cine nos ofrece sirven, pues, para plantear una lectura cinematográfica de la historia, que engloba tradicionalmente a los especímenes del llamado “cine histórico”; pero también hay historia contada en todo tipo de película. Se puede interpretar una historia del cine, una historia del cine antes del cine, una historia del cine histórico, una historia del cine documental, una historia del cine de ficción, una historia del aparato cinematográfico, una historia de los públicos del cine, y así sucesivamente. Y con las películas se pueden analizar muchas historias: de las ciudades, del vestuario, de las costumbres, de los aparatos, de la comida, entre otros. No sólo es cosa de estrellas de cine y géneros cinematográficos, el cine permite considerar con cuidado y profundidad todo lo que cabe en la historia, pues, aunque las películas no contienen toda la historia universal, al menos ya expresan de muchas maneras todo lo que es esa historia.

Las ventajas técnicas actuales permiten tener acceso a un inmenso archivo de películas, un sitio de la Internet como YouTube contiene millones de ellas, de todos los tipos, desde las más casuales y breves hasta las grandes joyas del cine mundial. También ahora es posible controlar de modo didáctico la proyección y recepción de películas, pues se les puede ver en muchos formatos y con un alto grado de control sobre la proyección; se les puede detener y ver por partes, y con los debidos instrumentos se les puede proyectar a distintas velocidades, lo mismo que poder manipularlas en una infinidad de formas. 



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

Con las películas se pueden analizar muchas historias: de las ciudades, del vestuario, de las costumbres. Ana Karenina, Joe Wright, 2012.

Del argumento a su representación: *la magia* DEL CINE

Horacio Gabriel Saavedra Castillo*



CONSULTA CARTELERA

HORACIO SAAVEDRA (ESTADO DE MÉXICO, 1990) ES GRADUANDO DE LA LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS EN LA FES-ACATLÁN, UNAM Y BECARIO DEL PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO A ESTUDIOS DE LICENCIATURA (PFEL). ENTRE SUS OBRAS LITERARIAS SE ENCUENTRAN EN EL JARDÍN DE TUS VERSOS (2007); UN AMOR SIN TIEMPO (NOVELA, 2008); CUÉNTAME UNA MANO (POEMARIO GITANO, 2011); QUIMERAS LIBERADAS (POEMARIO, 2011) Y ÁRBOL DE TIEMPO (2012). DESDE 2009 COORDINA EL TALLER LITERARIO DE LAS DAMAS E IMPARTE CURSOS DE REDACCIÓN Y LITERATURA EN DIFERENTES INSTITUCIONES, ENTRE ELLAS LA MISMA FES-ACATLÁN, DONDE –A LA FECHA– COORDINA EL CICLO “LITERATURA Y POLÍTICA”. ES PROFESOR DE ESPAÑOL EN EL COLEGIO MOUNT RUSHMORE EN EL NIVEL DE SECUNDARIA Y ACTUALMENTE TRABAJA EN SU SEGUNDA NOVELA (SÓLO ENTONCES), EN UN PROYECTO DE SONETOS SOBRE LA HISTORIA DE MÉXICO (REENCUENTROS) Y EN UNA SUMA DE RETAZOS POÉTICOS: MISCELÁNEA.

horacio_saave@hotmail.com

Ilustración Reyna I. Valencia

No puedo jactarme de ser un gran conocedor de cine de arte; sin embargo, sí puedo decir que me encanta verlo aunque suela olvidar nombres de directores y de actores (supongo que a veces pasa). Reconozco que sobre el olvido antes mencionado debo trabajar en tanto que mi pasión cinéfila aumenta no sin vehemencia.

Pero también estoy consciente de que en ocasiones, no importa verdaderamente el carácter mnemotécnico respecto de los 'quiénes' sino sobre el 'qué', es decir, no tiene tanta relevancia el 'quién lo dijo' sino el 'qué dijo' y el 'cómo lo dijo': esta aseveración sería equivalente, en literatura, a la 'muerte del autor'.

De cierta manera el cine es una representación teatral que se fija en un soporte más estable y permanente que una 'simple' puesta en escena. Sin embargo, el cine también es mucho más que eso. Aunque en sus inicios fuera acogido no sin temor ante la posibilidad de ver a personas encerradas en una pantalla (temor que en algunas culturas no occidentales se acrecentaba porque se involucraban las almas — ¿dónde quedaban éstas?), el cine fue ganando territorio (físico y abstracto) y se fue configurando en la bella arte que hoy es.

Uno de los elementos primordiales para la configuración y de la que de hecho carecía en sus orígenes pues sólo pretendía encapsular, reflejar, eternizar fragmentos de realidad de los textos cinematográficos, es el argumento. Independientemente de la corriente o escuela estética en que se suscriba un director, una filmación o una casa productora, la pretensión general del cine es comunicar y en ese intento, una de las formas discursivas preponderantes es la de la narración.

No erró Barthes al afirmar que "el relato está ahí como la vida", pues efectivamente, las relaciones entre los sujetos y los objetos de la realidad, determinan sus acciones y son estos vínculos los que en la literatura, el cine, conviene traer a cuenta con diferentes intenciones cuyo eje es —reitero— el de comunicar. El cine puede divertir, conmocionar, angustiar, horrorizar, problematizar, eviden-

ciar, castigar, responsabilizar, entre otros, y la pregunta retórica que sobre este aspecto haría es: ¿qué no lo mismo hace la literatura?

La relación inherente al cine entre éste y la literatura radica en que el cine en la historia de la civilización nació muy tarde; la literatura es milenaria y permitió a diferencia del séptimo arte la organización social, política, económica, religiosa de los individuos. Los efectos del cine son, si no inmediatos, sí más rápidos que los de la literatura: el sentido en el cine se obtiene al final de la proyección y, por muy larga que fuera la cinta, ésta puede ser vista en una sola (aunque con ciertas interrupciones de orden fisiológico) sentada.

El sentido de las obras literarias, por su parte, se construye paulatinamente y la lectura de éstas implica, generalmente, más tiempo, en el caso de las novelas. Sin embargo, las películas tienen una magia que la literatura no: convierten una novela en un cuento; un cuento en una novela; una obra de teatro en un documental y todo dependerá del sentido comunicativo pretendido.

Habría que decir que en el proceso de adaptación independientemente del tipo de adecuación que se lleve a cabo hay una pérdida de significación respecto de la obra original; sin embargo, en el caso de las versiones cinematográficas que parten de una obra literaria o plástica, esa pérdida suele verse compensada por otros muchos valores que el texto artístico (más allá de las barreras formales que lo sujetan a un soporte físico).

Es cierto que aunque no son especialistas en cinematografía, los avezados estudiantes y estudiosos de humanidades no pueden ni deben percibir los productos del arte cinematográfico de la misma manera en que los recibiría un público general.

Los filólogos por su parte en el sentido etimológico de la palabra: amantes de la lengua reconocen los valores cinematográficos cuando los contraponen con los elementos lingüísticos empleados con fines

estéticos; identifican estructuras narrativas tales como nudos, catálisis, juegos temporales, símbolos, referencias, figuras de pensamiento, entre otros.

Asimismo, los humanistas deben reconocer discursos ocultos en el lenguaje cinematográfico tales como ideales colonizadores—capitalistas, procesos de inclusión—exclusión y violencia, represión ideológica, manipulación, entre otros, todos de los cuales *Hollywood* ha dado largas muestras.

No obstante, en el otro lado del mundo, una industria que no ha dejado de crecer y que fonológicamente se asocia con el gran monopolio norteamericano es *Bollywood*. Ésta recupera las tradiciones, cantos, expresiones artísticas del pueblo *hindi* y los revitaliza por medio, principalmente, de la mezcla entre lo arraigado en el imaginario colectivo y los géneros musicales occidentales llevados a Oriente por la globalización.

Es cierto que no se debe generalizar, pero también es cierto que *Hollywood* se ha forjado un estilo identificable en cualquier parte del mundo en el que, no digamos ya la cultura norteamericana, sino la occidental se presenta como liberadora de la humanidad; por otra parte, otra generalización que me atrevo a arrojar es que los diálogos entre obras cinematográficas son más fáciles de determinar sobre todo por un público general.



IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB

Los efectos del cine son más rápidos que los de la literatura.

Debido a que visualmente las escenas o secuencias son más identificables respecto de cómo se perciben imágenes o estructuras poéticas que establecen relaciones intertextuales.

En la presente reflexión no citaré casos específicos debido a que sería injusto e impreciso ejemplificar con unas u otras películas y dejar de mencionar algunas que, sin duda, alguno de mis posibles lectores, extrañaría. Prefiero, en vez de ello y como ya lo he venido haciendo en el cuerpo de este texto, rescatar aspectos generales de la relación entre literatura, artes plásticas, y cine.

Hay casos en que primero surgió la obra literaria, luego se adaptó a obra teatral, de éste se hizo el musical, después la adaptación radiofónica y finalmente la fílmica. Las combinaciones, intertextualidades (entendidas éstas como relaciones entre textos, siendo éstos los soportes de los discursos), interdiscursividades son tan variadas que pueden generar nuevos productos no sólo en el cine sino en el arte.

Es cierto también que las editoriales se han asociado con las grandes productoras para insertarse en el demandante, pero nunca agotable mercado: surgen series, versiones radiofónicas, telenovelas, *realities*, sagas literarias cuyo fin único es, ya no entretener, sino vender.

Si Salvador Novo viviera, adjetivaría a este fenómeno de la misma manera en que lo hizo respecto del grupo Bandera de provincias, como 'reflejos de reflejos de reflejos'. Es cierto también que alguna de estas sagas pudiera tener algún valor estético, pero éste sería más bien accidental, es decir, no buscado.

La literatura juega con el eje de la esencia humana: la imaginación; el cine concretiza esa imaginación y establece una relación lúdica principalmente con dos sentidos: el visual y el auditivo. Si bien en el cine mudo se carecía en sus más remotos orígenes de la parte sonora, fue tanta la necesidad de complementar el sentido narrativo cifrado en lo visual con el sentido de la audición que a la proyección se le acompañó por música de cámara.

Este vínculo entre la música y la historia narrada son imprescindibles para la valoración estética del cine; por su parte, la fotografía (el ojo que ve y que sabe cómo ver) se ha desarrollado también como un recurso más para la materialización de la magia fílmica.

Al igual que con la literatura y las más de las artes, hay diferentes tipos de receptores del producto cinematográfico: el empírico, el aficionado que no ha llegado al grado de estudioso, el que —por su perfil académico— se cuestiona no sólo la forma

IMAGEN OBTENIDA DE LA WEB



del filme sino su contenido, el especialista en cine. Cada uno, determinado por su contexto, tendrá herramientas diferentes para arrojar una valoración que entendiendo las peculiaridades del emisor en cierto sentido sería válida.

La misma película o corto genera diferentes sensaciones en cada una de las personas que lo observa. Aunque como establecí desde el inicio de este texto, no puedo jactarme de ser un gran conocedor de cine, sí creo contar con la sensibilidad suficiente aunque ésta no se pueda medir, desde luego para generalizar respecto de otro gran eje no sólo del arte cinematográfico, sino del dramático: la anagnórisis y la empatía. El perceptor se involucra en la obra ya sea porque reconoce a alguien de su contexto, ya sea porque se reconoce a sí mismo dentro del objeto artístico.

Quiero cerrar las presentes aproximaciones con la siguiente afirmación: lo que hace que una obra artística sea patrimonio de la humanidad y reconocible transculturalmente, radica en los valores humanos que evidencia. En el cine, a diferencia de cómo ocurre en la literatura, las imágenes más hermosas y sublimes se contraponen con las más horribles —que causan horror— y grotescas, presentándose, de una vez y para siempre, de manera contundente y directa y no sólo en la imaginación: es en este aspecto en que fundamentalmente radica la magia del cine. 

CORTESÍA MUESTRA INTERNACIONAL DE CINE



La relación inherente al cine entre éste y la literatura radica en que el cine en la historia de la civilización nació muy tarde; la literatura es milenaria y permitió a diferencia del séptimo arte la organización social, política, económica, religiosa de los individuos

Presencia

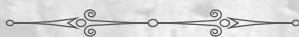
¿Qué va a quedar de mí cuando me muera
sino esta llave ilesa de agonía,
estas pocas palabras con que el día,
dejó cenizas de su sombra fiera?

¿Qué va a quedar de mí cuando me hiera
esa daga final? Acaso mía
será la noche fúnebre y vacía
que vuelva a ser de pronto primavera.

No quedará el trabajo, ni la pena
de creer y de amar. El tiempo abierto,
semejante a los mares y al desierto,

ha de borrar de la confusa arena
todo lo que me salva o encadena.
Más si alguien vive yo estaré despierto.

JEP

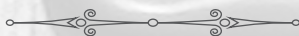


El mañana

A los veinte años nos dijeron: —Hay
Que sacrificarse por el Mañana—.
Y ofrendamos la vida en el altar
Del dios que nunca llega.

Me gustaría encontrarme ya al final
Con los viejos maestros de aquel tiempo.
Tendrían que decirme si de verdad
Todo este horror de ahora era el Mañana.

JEP





CULTURA

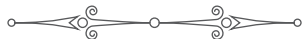
La poesía es un árbol sin hojas que da sombra: Juan Gelman / Miguel Ángel Galván Panzi

José Emilio Pacheco: Una Semblanza / Carlos Rivas Enciso

El viaje de Alfonso Reyes a través del tiempo: La cena / María de los Ángeles García Romero

El informe de Brodie, de Jorge Luis Borges: El duelo entre el gaucho y la sombra acuchillada / Keshava Quintanar Cano

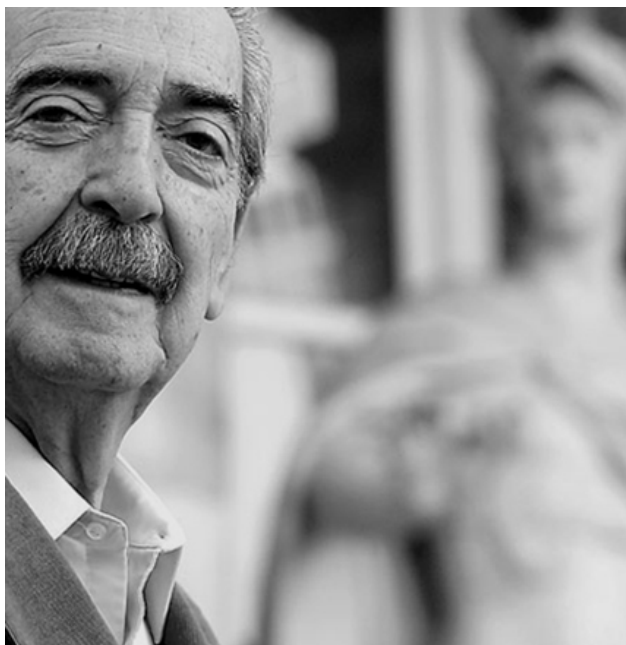
Las muertes de Jaime Sabines: la corporal, la insurrecta, la que desgarró y al mismo tiempo se le festeja y se le critica / Ángela Yáñez



La poesía es un árbol sin hojas que da sombra: Juan Gelman

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas y tiene estudios en Antropología Social. Profesor Titular B Tiempo Completo. Consejero Técnico (suplente) Plantel Naucalpan, ha publicado diversas obras, entre las más recientes se encuentran su libro de poemas *A la deriva*, México, Resistencia, 2005 y los ensayos "Cinco soles", BARAJAS, Benjamín (comp.) *Homenaje Nacional a Dolores Castro*, México, Enkidu, UAP, 2004; así como, "Poesía es una palabra", BARAJAS, Benjamín y BERNÁRDEZ, Mariana (comp.) *Homenaje Nacional a Raúl Renán*, México, Enkidu-UAP, 2005.
migal55@yahoo.com

Miguel Ángel Galván Panzi



LAS IMÁGENES DE ESTA SEMBLANZA FUERON OBTENIDAS DE LA WEB.

Juan Gelman, poeta, murió en México el 14 de enero de este año, mucho se ha dicho y seguirá diciéndose sobre su obra poética; la mayor parte de sus críticos coinciden en señalar el carácter innovador de su poesía, los versos cortados abruptamente, el manejo de la intertextualidad, la irrupción de giros propios del lunfardo y de coloquialismos, la invención de neologismos, las anomalías del uso de la lengua. Ciertamente, Gelman es un poeta que reunió todos estos elementos, que les otorgó un sentido alejado de la pirotecnia que nos deslumbra pero-que-nada-dice. Gelman pudo además renovar sistemáticamente sus recursos y, como un mago que saca conejos infinitos de la chistera, mostrarnos otros nuevos, siempre asombrosos.

Más allá de estos aspectos, encuentro el que para mí es el rasgo fundamental de su poesía: su capacidad de conmovernos, de volvernos parte de aquello que se nos dice; no somos solo testigos, nos convertimos en cómplices dispuestos a vivir el poema. Gelman es un poeta, al igual que Vallejo con quien se le ha comparado, que escribe poemas hondamente humanos: el exilio, el desarraigo, la injusticia, el amor, el desencanto, la poesía, la pérdida son temas frecuentados por su escritura. No es un poeta oscuro ni hermético; es transparente en tanto que sus palabras *nos revelan* una realidad que está ahí sin que hayamos podido percibirla.

La voz de Gelman suele desdoblarse en múltiples voces, sus versos son a veces preguntas que no es necesario responder; son también miradas de lo irrecuperable, constancias del dolor y al mismo tiempo de una sutil esperanza por lo que vendrá, breves guiños al humor y a la ternura. La gran herencia que deja Gelman tiene que ver necesariamente con su poesía, su argentinidad asumida desde su destierro en México, su quehacer periodístico, su inquebrantable voluntad y su sed de justicia. Es inevitable pensar en que su muerte nos deja un poco más solos, sin embargo su voz permanecerá siempre entre nosotros. ☺



José Emilio Pacheco: *Una Semblanza*

Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la FES Acatlán. Realizó estudios de Maestría en Letras (Literatura Mexicana) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor de TLRIID I y II, en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del plantel Naucalpan, desde 1992. Ha sido profesor también en la Universidad del Valle de México (UVM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y en la FES Acatlán de la UNAM. Ha participado en el diseño e impartición de diversos módulos de diplomados y cursos de actualización para profesores, tanto en el CCH como en otras instituciones de nivel superior.

carlosre66@yahoo.com.mx.

Carlos Rivas Enciso

Cultura



LAS IMÁGENES DE ESTA SEMBLANZA FUERON OBTENIDAS DE LA WEB.

José Emilio Pacheco es un escritor para todos. Valga esta generalización categórica para iniciar esta semblanza porque, en efecto, Pacheco es un escritor para todos. Desde el incipiente lector de secundaria, quien accede por primera vez a la literatura a través de *Las batallas en el desierto* (novela fundamental de la literatura mexicana), hasta el lector experto, quien investiga sobre el poema “La suave patria” y encuentra un lúcido artículo sobre el tema, publicado por *Letras libres*, la obra de José Emilio es tan vasta que abarca un amplio espectro de tipos de lectores.

José Emilio Pacheco Berny nació en el año de 1939, en la Ciudad de México, protagonista inefable, ella, de muchos de sus textos. Recién fallecido, el día 26 de enero de 2014, es un escritor prolífico que cultivó casi todos los géneros: de la poesía a la columna periodística (su columna “Inventario” resulta ya memorable en la revista *Proceso*), pasando por la novela y el cuento, amén de un sinnúmero de traducciones e incluso guiones cinematográficos reconocidos, como el de la célebre cinta de Arturo Ripstein, titulada *El castillo de la pureza*. Perteneció, junto con Carlos Monsiváis, Sergio Pitol, Salvador Elizondo, Inés Arredondo y Juan García Ponce, entre otros, a la “Generación de medio siglo”. Pacheco obtuvo también un buen número de premios, como distinciones a la excelencia de su obra: el Premio Xavier Urrutia, México (1973); el Premio Nacional de Periodismo, México (1990); el Premio Nacional de Ciencias y Artes, en el campo de la lingüística y literatura, en México (1992); el Premio Mazatlán de Literatura, México (1999); el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, España (2009) y el Premio Miguel de Cervantes, España (2009); entre muchos otros, así como múltiples Doctorados Honoris Causa en instituciones varias de enseñanza superior.

Ana Clavel, escritora mexicana, al referirse a *Las batallas en el desierto* dice que esa *nouvelle* fue “[...] la que me abrió las puertas a una literatura deslumbrante y perfecta, que conjuntaba la precisión de mecanismo de relojería del cuento con la profundidad oceánica de una novela [...]”. No es la intención de esta semblanza el glosar cada una de las obras del escritor; sin embargo, es necesario destacar la importancia de la novela referida, que muchos han vapuleado al considerarla como una lectura de secundaria. *Las batallas en el desierto*, junto con *Morirás lejos* y *El principio del placer* constituyen un excelente *corpus* narrativo a la altura de las me-





jores expresiones narrativas mexicanas. Es, no obstante, de destacar que muchos autores consideran a la poesía como el género en el que mejor se ha desenvuelto José Emilio Pacheco. Como dice Jorge Fernández Granados: “[...] Su vasta obra, que abarca casi todos los géneros literarios, vio crecer en torno suyo un cuerpo crítico y de traducciones, pero sobre todo un público lector como pocas veces ha sucedido en autor alguno. Es en la poesía donde esta obra encontró probablemente sus mayores alcances y dejó publicados catorce libros.” Probablemente, Fernández Granados tenga razón. Sin duda, el reciente fallecimiento de Pacheco invitará a los lectores para que revisemos críticamente estas aseveraciones y nos adentremos en la fascinación de su poesía, reunida en el volumen titulado *Tarde o temprano*. En todo caso, en descargo de una posible polémica en torno al tema, habrá que considerar a Pacheco, tal y como lo describe Sergio Pitol, como a un “humanista a la manera clásica”, que, como afirma el veracruzano: “[...] Como los hombres del Renacimiento, intuyó muy pronto que la sabiduría consiste en integrar todo en todo, lo grandioso con lo minúsculo, el hermetismo con la gracia, lo público con el sigilo.” Así, se puede considerar a José Emilio Pacheco como un humanista completo, total, quien abarcó todas las posibilidades de la literatura.

Por último, el lugar común indica que “el mejor homenaje para un escritor es leerlo”. En el caso de Pacheco, el lugar común parece transformarse en una premisa válida que habrá que poner, de inmediato, en práctica. ③

Marzo, 2014.

Muchos autores consideran a la poesía como el género en el que mejor se ha desenvuelto José Emilio Pacheco.

El viaje de Alfonso Reyes a través del tiempo:

La cena

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM-FES Acatlán.
Diplomados cursados: "Teoría e Historia de las religiones" en la UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, "Literatura fantástica y ciencia ficción" en el Claustro de Sor Juana, "América Latina ayer y hoy. Literatura, arte y cultura" en la UNAM-Centro de Investigación sobre América Latina y el Caribe y "Didáctica de la escritura" en la UNAM-CCH Naucalpan.
Participación en la ponencia: Copresencias: Encuentro de Estudiantes de Semiótica. Jurado de concursos literarios en FES Acatlán, Universidad TecMilenio y CCH Naucalpan.
angar_ez@yahoo.com.mx

**María de los Ángeles
García Romero**



Alfonso Reyes, "La cena", en *Antología*, México, FCE, 1967/2007 (Colección popular, 46), pp. 31-40.

LAS IMÁGENES DE ESTA RESEÑA FUERON OBTENIDAS DE LA WEB.

De los cuentos mexicanos más sobresalientes pero desconocidos, “La cena” de Alfonso Reyes, es quizá el más famoso. Al igual que el resto de la literatura, la historia narrada es ya sabida; sin embargo, el planteamiento que el autor propone del texto resulta inigualablemente placentero.

Se trata de un cuento en el cual Reyes decide ser homónimo de su protagonista, mas no deberá entenderse como autobiográfico. Sí, contiene elementos que aluden a cuestiones de su vida, pero no por ello deja de ser entera ficción.

Inicia el relato con un epígrafe de San Juan de la Cruz, “La cena que recrea y enamora”, lo cual ya comienza a aludir el título del cuento, y más aún, su verdadera significación: una cena que *re-crear*á, es decir, volverá a crear algo. Ya en la historia, la primera palabra sitúa al lector en una angustiosa necesidad mediante el uso del verbo tener: *Tuve*. El protagonista se presentará ante calles desconocidas, corriendo con la imperante exigencia de tocar una puerta a las nueve de la noche en punto, mientras la alarma de los relojes le recordaba que la hora ya estaba cerca.

Tuve que correr a través de calles desconocidas. [...] Serpientes de focos eléctricos bailaban delante de mis ojos [...]. Creo haber visto multitud de torres —no sé si en las casas, si en las glorietas— que ostentaban a los cuatro vientos, por una iluminación interior, cuatro redondas esferas de reloj. [...] Y corría frenéticamente, mientras recordaba haber corrido a igual hora por aquel sitio y con un anhelo semejante. ¿Cuándo?¹

Este inicio ya plantea la situación que se desarrollará en el texto. Si bien, las luces que encierran el significado de la razón, comienzan a “bailar delante de mis ojos”, el protagonista, se aventura hacia un lugar donde la racionalidad oscila y en el cual, el reloj, siempre presente “a los cuatro vientos”, lo absorbe en un túnel temporal. Esta sentencia se ve reafirmada con la sensación y posterior pregunta de “haber corrido a igual hora por aquel sitio y con un anhelo semejante”.

1. Alfonso Reyes, “La cena”, en *Antología*, México, FCE, 1967/2007 (Colección popular, 46), p. 31.

*El cuento “La Cena”
de Alfonso Reyes
contiene elementos
que aluden a
cuestiones de su
vida, pero no por
ello deja de ser
entera ficción.*

Él mismo, narrador, protagonista, admite que se trata de una “falsa recordación”, que le hace “dormir en el mareo de mi respiración agitada”, cuando escucha las nueve campanadas que anuncian la hora acordada, y su mano, como superstición, tocan la puerta más cercana, que resulta ser la de la cita.

De cuando en cuando, desde las intermitencias de mi meditación veía que me hallaba en otro sitio, y que se desarrollaban ante mí nuevas perspectivas de focos, de placetas sembradas, de relojes iluminados [...]. Mis ojos, en la última esperanza, cayeron sobre la puerta más cercana; aquél era el término.²

Este poderoso planteamiento, hace que el protagonista se sitúe ante un viaje que, mediante la ensoñación, se traslade al pasado, a lo que se *recrear*á. Así, el personaje comienza a recordar la razón que lo llevó hasta ese lugar, y encuentra en su memoria una esquila que el día anterior le hubo llegado, sin más que unas cuantas líneas: “Doña Magdalena y su hija Amalia esperan a usted a cenar mañana, a las nueve de la noche, ¡Ah, si no faltara!...”

Esta invitación sin remitente y con total desconocimiento de las personas referidas, intrigan sobremanera al personaje, quien decide acudir a la cita. En ese momento, ya en su situación frente a la puerta, Alfonso —ya conocemos su nombre—, se siente asombrado de oírse nombrar como en casa, al tiempo que, deslumbado, se encuentra con una silueta cuyo rostro no puede identificar fácilmente. Se trata de una mujer joven que lo invita a entrar a un vestíbulo verde, moderno y frío y que, posteriormente, lo conduce a un salón pequeño y viejo. Intuitivamente, Alfonso pregunta—afirma que quien le conduce es Amalia, (cuya respuesta afirmativa le parece suya, que él mismo se contestaba), y que quien le espera en el salón es Doña Magdalena. La primera, joven, la segunda, mayor, como correspondería a una madre. Pese al gran parecido, Alfonso no se halla sorprendido, incluso le agrada “la satisfacción del rostro de Doña Magdalena [que] descendía, a veces, al de su hija. Parecía que estos dos motivos flotasen en el ambiente, volando de una cara a la otra.”³



2. *Ibid.*, pp. 31-32.

3. *Ibid.*, p. 35.

La conversación les lleva a la cena prometida, con charlas del naturalista Sudermann y el realista Ibsen, con la compañía de un *Chablis* que perfumaba la comida, y con danzas que se alternaban entre las siluetas de Amalia y Magdalena que una lámpara de dos luces confundía, y las constantes miradas de Amalia, detrás de Alfonso.

La sobremesa les conduce al jardín de la casa, donde Alfonso se siente intensamente presionado, embriagado por el *Chablis* y el extraño jardín (“En la oscuridad de la noche pude adivinar un jardincillo breve y artificial, como el de un camposanto”),⁴ fue entrando a un sueño lleno de evocaciones hacia un capitán, de quien las dos mujeres hablaban.

Sin embargo, el sueño se desvaneció en terror cuando nota una luz que les cae a las mujeres y le parece que sus rostros flotan a causa de sus vestidos negros. Intenta salir de ahí, pero las mujeres lo detienen para terminar de narrar la historia del capitán, su muerte en Francia, esa Francia que él debía de terminar, y finalmente, le alargan un retrato de aquél.

Satisfechas, las mujeres ven el asombro de Alfonso, quien se reconoce en la fotografía envejecida por los años, en aquel retrato del capitán como si se tratase de un espejo, y en su mente completa la esquila inconclusa: “Pero usted le hablará de París, ¿verdad? Le hablará del París que él no pudo ver. ¡Le hará tanto bien! (“¡Ah, si no faltara!”... “¡Le hará tanto bien!”)⁵ Y el último toque siniestro, la letra de la esquila coincide con la letra que la fotografía tiene como dedicatoria del capitán.

Despavorido, huye Alfonso como al inicio del cuento:

Y corrí, a través de calles desconocidas.
Bailaban los focos delante de mis ojos.
Los relojes de los torreones me espia-
ban, congestionados de luz... ¡Oh, cie-
los! Cuando alcancé, jadeante, la tabla
familiar de mi puerta, nueve sonoras
campanadas estremecían la noche.

Sobre mi cabeza había hojas; en mi ojal, una florecilla modesta que yo no corté.⁶

Este final contiene los elementos del terror latinoamericano que se puede traducir en lo fantástico. La



4. *Ibid.*, p. 37.

5. *Ibid.*, p. 39.

6. *Ibid.*, p. 40.

lectura propuesta, indica que, al igual que le tomó la entrada a este mundo, un portal a través de calles desconocidas y con torreones de relojes iluminados y bailarines, su salida de éste sería igual, para instalarse en el mundo inicial.

Las duplicidades y confusiones entre Amalia y Magdalena se corresponden con Alfonso y el coronel como una sola identidad que se repite sólo en el tiempo: en el presente fértil de la joven Amalia (representada en el vestíbulo verde y moderno), y en la vejez de Magdalena (representada en el salón viejo y elegante), en el retrato del capitán y la imagen de Alfonso.

La imagen sobrenatural se ve completa con el final: "Sobre mi cabeza había hojas; en mi ojal, una florecilla modesta que yo no corté." Esta indicación de un jardín que no logró ver y que aún cree nunca existió, es la manifestación pura de la duda de lo fantástico. ¿Qué sucedió?

Esta flor de Reyes es la misma que propone Coleridge:

Si un hombre atravesara el Paraíso en un sueño y le dieran una flor como prueba de que había estado allí, y al despertar, encontrara esa flor en su mano... ¿entonces qué?⁷

Muchos motivos todavía quedan ocultos en el cuento: la flor del futuro de *La máquina del tiempo*, o el retrato del pasado de *Sense of the past*; la propia teoría de lo fantástico que propone Reyes, el jardín viviente de *Las hijas de Rappaccini* y sus significaciones dentro del texto. Lo importante es dejarse llevar por la lectura, que recuerda textos pasados y posteriores a ella, que alude a historias ya contadas o censuradas, a terror, fantástico y siniestro que con gran maestría, Alfonso Reyes vertió en este cuento tan importante y fundamental para explicar la literatura latinoamericana; para subrayar la belleza de la ficción en lengua española. ☺

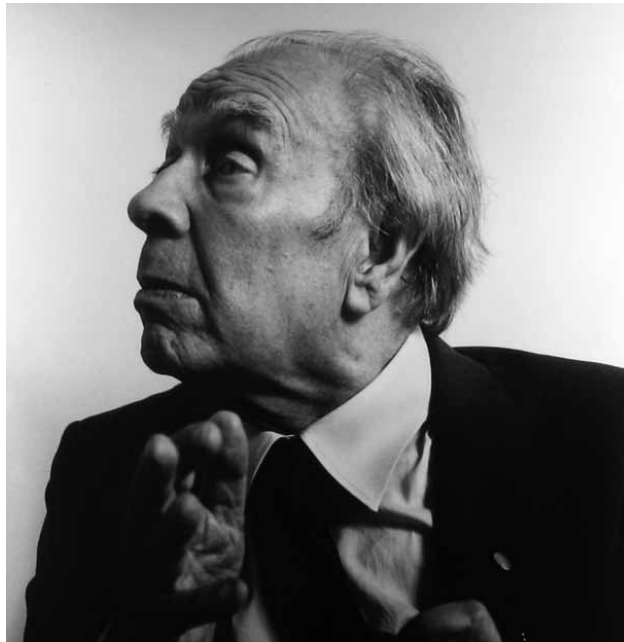
7. Coleridge, *Cit. pos.*, Borges, Jorge Luis, "La flor de Coleridge", en *Obras completas II*, Buenos Aires, Emecé, 1996/2007, p. 20.

El informe de Brodie^I, de Jorge Luis Borges:

El duelo entre el gaucho y la sombra acuchillada

Licenciado en Administración y Especialista en
Literatura Mexicana del Siglo XX, por la UAM-A.
Es Maestro en Docencia para la Educación
Superior (MADEMS). Desde hace ocho años es
Profesor de Asignatura B. Definitivo en el Área de
Talleres y Comunicación.
Actualmente estudia la carrera de Lengua y Letras
Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de
la UNAM (SUA).
keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Keshava Quintanar Cano



I. Borges, Jorge Luis. *El informe de Brodie*. Madrid: Alianza-Emecé, 1974.

LAS IMÁGENES DE ESTE ARTÍCULO FUERON OBTENIDAS DE LA WEB.

*El ejercicio de las letras es misterioso
y lo que opinamos es efímero.¹*

Borges

Cuando leemos a Borges, para algunos y de manera inmediata, comienza un tortuoso proceso de asimilación, que casi siempre termina con la frase: no he leído nada; y es que por más que tengamos cientos de autores canónicos en los ojos, con humildad obligada, vemos la vastedad de su inhóspita y colectiva insuficiencia. Sin embargo, también algunos, envalentonados por ingenuos, no sólo nos atrevemos a leerlo, sino también a escribir sobre él.

Publicado por primera vez en 1970, *El informe de Brodie* es un libro de once cuentos que, como escribe el mismo Borges, son imitaciones, “sin inmodestia por un hombre en los lindes de la vejez”², de los últimos relatos de Kipling: “laberínticas, angustiosas y lacónicas obras maestras.”³

Así, el autor define su obra e incluso sentencia: “He intentado, no sé con qué fortuna, la reducción de cuentos directos. No me atrevo a afirmar que son sencillos; no hay en la tierra una sola página, una sola palabra, que lo sea, ya que todas postulan el universo, cuyo más notorio atributo es la complejidad.”⁴

Efectivamente, esa complejidad, representada por una multitudinaria orquesta de textos imbricados, nos lleva, por momentos, al caos, pero no de la anécdota, sino de la interpretación. Es decir, podemos contar con facilidad la historia de los relatos, pero la existencia de vasos comunicantes entre ellos⁵ y con otros relatos, como *Don Segundo Sombra*, Ricardo Güiraldes⁶, compartiendo datos históricos, nombres, fechas y atributos, que el erudito

1. *Ib.*, 10.

2. *Ib.*, 9.

3. *Ib.*, 10.

4. *Ib.*, 10.

5. “Dos relatos —no diré cuáles— admiten una misma clave fantástica. El curioso lector advertirá ciertas afinidades íntimas. Unos pocos argumentos me han hostigado a lo largo del tiempo; soy decididamente monótono.” Borges, *Ib.*, 11.

6. La novela de Ricardo Güiraldes, *Don Segundo Sombra*, aparece en dos momentos: “Le pregunté si entre las armas no figuraba la daga de Moreira, en aquel tiempo el arquetipo del gaucho, como después fueron Martín Fierro y Don Segundo Sombra” (*Ib.*, 54). “En toda la casa no había otros libros que una serie de la revista *La Chacra*, un manual de veterinaria de lujo del Tabaré, una *Historia del Shorthorn en la Argentina*, unos cuantos relatos eróticos o policiales y una novela reciente: Don Segundo Sombra.” (*Ib.*, 126-127).



domina y el lego intuye, son pasaportes (erudito) o promesas de pasaportes (lego) hacia otras construcciones de sentido, efectos e interpretaciones.

Por ejemplo, en el primer cuento, “La intrusa”, se narra la historia de dos hermanos gauchos que compartían todo, hasta la mujer; y por el amor desmesurado que le profesaban, la mataron para también compartir su ausencia. Esa es la anécdota, sin embargo, la interpretación (lego) podría incluir una crítica al machismo del gaucho, propietario de una mujer privada de elegir sus afectos.

Reflejo de ese momento histórico, porque “un hombre que piense cinco minutos seguidos en una mujer no es un hombre sino un marica.”⁷ Y también porque los gauchos “eran altos, fuertes, huesudos, de pelo que tiraba a rojizo y de caras indiadadas. Casi no hablaban, solían ignorar por igual el año en que nacieron y el nombre de quien los engendró.”⁸

La venganza es otro de los tópicos de algunos cuentos, por ejemplo, en “El encuentro” se narra la historia de dos cuchillos que se buscaban para medir su filo, sin importar el gaucho que tuviera a bien sostenerlos. La animación del objeto vengativo, cuchillo maldito cargado del odio gaucho, por supuesto que nos lleva a los linderos de la metafísica, del alma que reencarna en forma de cuchillo para cumplir su vendetta.⁹

“El otro duelo” es un relato de dos gauchos que se buscaron toda la vida para medir puntas y el día que los atrapan, en plena revolución, el enemigo les otorga como última voluntad terminar su disputa con una carrera que definirá al mejor de ellos, eso sí, correrán con el cuello rebanado.¹⁰

7. *Ib.*, 45.

8. *Ib.*, 125-126.

9. “Maneco Uriarte no mató a Duncan; las armas, no los hombres, pelearon. Habían dormido, lado a lado, en una vitrina, hasta que las manos las despertaron. Acaso se agitaron al despertar; por eso tembló el puño de Uriarte, por eso tembló el puño de Duncan. Las dos sabían pelear —no sus instrumentos, los hombres— y pelearon bien esa noche. Se habían buscado largamente, por los largos caminos de la provincia, y por fin se encontraron, cuando sus gauchos ya eran polvo. En su hierro dormía y acechaba un rencor humano. Las cosas duran más que la gente. Quién sabe si la historia concluye aquí, quién sabe si no volverán a encontrarse.” Borges, *Ib.*, 60.

10. “Nolan dio la señal. Al Pardo, envanecido por su actuación, se le fue la mano y abrió una sajadura vistosa que iba de oreja a oreja; al correntino le bastó con un tajo angosto. De las gargantas brotó el chorro de sangre; los hombres dieron unos pasos y cayeron de bruces. Cardoso, en la caída, estiró los brazos. Había ganado y tal vez no lo supo nunca.” *Ib.*, 103.

Con tanta sangre y venganza, con tanto duelo entre gauchos y cuchillos, ¿a quién estaba retando Borges? ¿A Kipling?, ¿se batía con él en la posteridad?, ¿quién será el mejor de los dos cuchillos? ¿de los dos legados?

Quizá el mismo Borges pueda responder: “En aquél duelo delicado que no sólo adivinamos algunos íntimos no hubo derrotas ni victorias, ni siquiera un encuentro ni otras visibles circunstancias que las que he procurado registrar con respetuosa pluma. Sólo Dios (cuyas preferencias estéticas ignoramos) puede otorgar la palma final.”¹¹

Por otra parte, ya en el plano discursivo, el narrador que utiliza Borges no sólo es culto, sino que además, busca, a través de un conjunto de trucos, insistente y oficioso, una idea de verdad sólo para que el lector “caiga” y crea en la mentira. Así, le llena de realidad los bolsillos al lector y confía en la historia. Por ello, el narrador siempre pone distancia con lo narrado, a él se lo contaron en alguna cantina o librería, esta estrategia crea una atmósfera de acontecimiento casi verdadero, verosímil, producto de la ficción de un escritor que, como la pistola de Filiberto García de *El Complot mongol*, “sabe su oficio”. Aquí algunos ejemplos, empezemos con el narrador testigo de “El encuentro”:

- El hecho aconteció, por lo demás, hacia 1910, el año del cometa y del Centenario. [...] Los protagonistas ya han muerto; quienes fueron testigos del episodio juraron un solemne silencio. También yo alcé la mano para jurar y sentí la importancia de aquel rito, con toda la romántica seriedad de mis nueve o diez años. No sé si los demás advirtieron que yo había dado mi palabra, no sé si guardaron la suya. Sea lo que fuere, aquí va la historia, con las inevitables variaciones que traen el tiempo y la buena o mala literatura.¹²

Después de una suerte de historiografía, en el relato “La intrusa”, el narrador, convencido de que las dos versiones de la historia coinciden, y en un acto de honestidad dice: “la escribo ahora porque en ella se cifra, si no me engaño, un breve y trágico cristal de la índole de los orilleros antiguos. Lo haré con probidad, pero ya preveo que cederé a la tentación literaria de acentuar o agregar algún pormenor.”¹³

11. *Ib.*, 93.

12. *Ib.*, 51-52.

13. *Ib.*, 17-18.



Por su parte, en “El duelo”, el narrador se convierte en escritor e introduce al lector con la siguiente aclaración: “Los hechos ocurrieron en Buenos Aires y ahí los dejaré. Me limitaré a un resumen del caso, ya que su lenta evolución y su ámbito mundano son ajenos a mis hábitos literarios.

Dictar este relato es para mí una modesta y lateral aventura. Debo prevenir al lector que los episodios importan menos que la situación que los causa y los caracteres.”¹⁴ Esta técnica ya la utilizaba Edgar Allan Poe para involucrar al lector, como un exordio que no sólo llama la atención, ambienta y advierte, también forma parte de la anécdota misma.

Prosiguiendo con estos ingenuos atisbos, presentamos una serie de citas del cuento con que Borges titula su libro, *El informe de Davis Brodie*: la traducción de un manuscrito que retrata las costumbres y creencias de los Yahoos, una tribu de las regiones selváticas del Brasil. Este cuento ahumado por un vaporoso humor negro, presenta una cargada y ácida simbología política y religiosa. Se burla del poder, de los hombres de fe y de dios; aquí unos ejemplos:

En la tribu Yahoo “cada niño que nace está sujeto a un detenido examen; si presenta ciertos estigmas, que no me han sido revelados, es elevado a rey de los Yahoos. Acto seguido lo mutilan, le queman los ojos y le cortan las manos y los pies, para que el mundo no lo distraiga de la sabiduría. Vive confinado en una caverna, cuyo nombre es Alcázar, en la que sólo pueden entrar los cuatro hechiceros y un par de esclavas que lo atienden y lo untan de estiércol.”¹⁵

A los hechiceros, los religiosos y metafísicos “el vulgo les atribuye el poder de cambiar en hormigas o en tortugas a quienes así lo desean [...] Gozan también de la facultad de la previsión; declaran con tranquila certidumbre lo que sucederá dentro de diez o quince minutos. Indican, por ejemplo: *Una mosca me rozará la nuca o No tardaremos en oír el grito de un pájaro.*”¹⁶

Los Yahoos creen en un dios “cuyo nombre es Estiércol, y que posiblemente han ideado a imagen y semejanza del rey; es un ser mutilado, ciego, raquítico y de ilimitado poder. Suele asumir la forma de una hormiga o de una culebra.”¹⁷ ¿Dios se transforma en bestia, en culebra? ¿Zeus o el Diablo?



14. *Ib.*, 85-86.

15. *Ib.*, 138.

16. *Ib.*, 140-141.

17. *Ib.*, 142.

En este cuento, el único digamos de corte irónico-simbólico-político-religioso, nos platica cómo son los poetas de esta tribu: “A un hombre se le ocurre ordenar seis o siete palabras, por lo regular enigmáticas. No puede contenerse y las dice a gritos, de pie, en el centro de un círculo que forman, tendidos en la tierra, los hechiceros y la plebe.

Si el poema no excita, no pasa nada, si las palabras del poeta los sobrecogen, todos se apartan de él, en silencio, bajo el mandato de un horror sagrado. Siente que lo ha tocado el espíritu; nadie hablará con él ni lo mirará, ni siquiera su madre. Ya no es un hombre sino un dios y cualquiera puede matarlo. El poeta, si puede, busca refugio en los arenales del Norte.”¹⁸

Por último, dos frases más:

- Los diarios habían puesto a su alcance páginas de Lugones y del madrileño Ortega y Gasset; el estilo de esos maestros confirmó su sospecha de que la lengua a la que estaba predestinada es menos apta para la expresión del pensamiento o de las pasiones que para la vanidad palabrera.¹⁹

Es interesante la fuerte crítica que le hace Borges a su lengua materna, mantiene con vida la creencia medieval en la que el latín era la lengua de la gente culta, de la aristocracia, mientras que la lengua materna era para el vulgo, para el pueblo.

- La amistad no es menos misteriosa que el amor o que cualquiera de las otras fases de esta confusión que es la vida. He sospechado alguna vez que la única cosa sin misterio es la felicidad, porque se justifica por sí sola.²⁰

Finalmente, con esta cita podemos discernir que el misterio en Borges se mantiene como una de sus obsesiones, como tema y técnica, paradigma de su oficio, sin embargo, cuando habla de la felicidad procura no cubrirla y desnudarla, quizá como un anhelo desde la ciega sombra acuchillada. ☹



18. *Ib.*, 144-145.

19. P. 87.

20. P. 32-33

Las muertes de Jaime Sabines:

la corporal, la insurrecta, la que desgarrar y al mismo tiempo se le festeja y se le crítica

Estudió Comunicación en la FES Acatlán, UNAM. Se ha dedicado al estudio del Cine y la Literatura, lo cual le ha permitido tener un acercamiento a la obra de Juan Rulfo y diversos cineastas contemporáneos. Actualmente es profesora en la FES Acatlán y del IPN.
paraisoclausurado@yahoo.com.mx

Ángela Yáñez



LAS ILUSTRACIONES DE ESTE ARTÍCULO SON DE CARLOS MÁRQUEZ GONZÁLEZ.

La muerte es el fin absoluto de lo vivo: un alcastraz, un cuerpo, un murciélago, un amante, un amor, una época, o una pasión. Pero en cuanto a símbolo, la muerte es el aspecto perecedero y destructor de la existencia, de ese algo que nos introduce en los mundos que desconocemos y que nos han inventado las religiones, las culturas y el mismo hombre; el de los infiernos, los purgatorios y los paraísos; ejemplo de ello lo encontramos en la época prehispánica, particularmente en el Centro de México, en donde se caracterizó su preocupación por la muerte. En las culturas Maya, Azteca, Tolteca, Mixteca y Zapoteca, localizamos diversos ritos funerarios como la cremación y los entierros en sus diversas variantes y por causas diferentes.¹

De igual forma la llegada de los españoles a México, trajo consigo nuevas creencias con respecto a la muerte, ya que en lugar de ser vista como algo divino o incluso natural, se veía con terror; al concebirse la idea de que en el juicio final los justos tendrían su recompensa y los pecadores su castigo, situación que en la actualidad conservan las religiones, aunque quizás ya no con la misma intensidad.

Dentro de esas herencias encontramos la fiesta del día de muertos, que cada dos de noviembre se sigue realizando en México. Esta tradición, está vinculada con el calendario agrícola prehispánico, porque es la única fiesta que se celebraba cuando iniciaba la recolección o cosecha; es decir, es el primer gran banquete después de la temporada de escasez de los meses anteriores, tradición que se compartía hasta con los muertos y que hoy conserva mucha de la influencia prehispánica y su culto a los muertos.²

Si hablamos de iconografía, la muerte se ha representado y se representa de diferentes maneras: con una tumba, una divinidad que tiene a un ser humano entre sus quijadas, un esqueleto armado con una guadaña o sonriente, un genio alado, un jinete, o bien, una serpiente, un murciélago o un tecolote.

No obstante en la actualidad, más que ver a la muerte como un destino inexorable, o como una simple iconografía, se ha convertido en un fenómeno social, en una deidad que se nutre de un vastísimo sincretismo religioso mexicano, que entreteje las raíces prehispánicas, con el catolicismo barroco español y trazos de santería.

1. <http://www.unam.mx/dioses/text5.html>

2. *Ibidem*.

Teniendo su propia identidad: La Santa Muerte, que es heterogénea y ambigua porque refleja y es expresión de sectores excluidos por la sociedad como es el mundo de la economía informal.³

En el México contemporáneo tenemos un sentimiento especial ante ese fenómeno y el dolor que ésta nos produce. Es una muerte a la que se le rinde tributo, se le canta, se festeja, se narra, se declama, se dibuja y se escribe de ella. Pero sea cual sea la concepción o la expresión que elijamos, lo cierto es que la muerte, seguirá siendo el fin inevitable y la seguiremos viendo y viviendo cada día, en todo lo que forma parte de nuestro entorno.

Y qué mejor elegir la poesía como un modo de expresar y ordenar lo que sentimos ante este fenómeno natural, porque como bien lo dice Jaime Sabines "la poesía es liberadora, sobre todo de las tensiones humanas. Creo que uno es como una caldera que está ardiendo y que va aumentando la presión cotidianamente, hasta que explota o hasta que se le abren las válvulas. La poesía es una de las válvulas que tenemos para liberar la caldera de la presión que vivimos, tanto de la alegría como del dolor".⁴

En consecuencia, podemos observar en la obra de Jaime Sabines, un grito ensordecedor, una explosión profunda y tierna a la desesperanza, la naturaleza, el erotismo, y sobre todo, a los grandes temas que nos preocupan como son: el amor, la soledad y la muerte; tema último que nos ocupa en este texto. Porque es innegable que su poesía es el reflejo de la vida, donde se representan todos los hombres y mujeres en su cotidianidad, sólo que Sabines vive la vida de hombres y mujeres comunes, con la única variante, según sus propias palabras, de vivirla como un ser descarnado, como una persona que va por el mundo sin piel, con la carne viva y entonces como respuesta a la vida se le da la poesía, la cual sucede como un accidente, como un atropello, como un enamoramiento o un crimen.

También refleja los sentimientos que confluyen en el hombre, así como el desgarramiento del alma y del cuerpo en sus formas más dolorosas y trágicas, la muerte, que será el punto en el que nos centraremos y en el



3. Barranco, Bernardo. (2005). "La Santa Muerte". La Jornada. 1 de junio.

4. Entrevista realizada por Ana Cruz, al poeta Jaime Sabines en el programa Personajes y Escenarios para Canal 22, de México. Primera transmisión hecha el 25 de octubre de 1996.

que el poeta, encuentra la posibilidad de comunicarse, de expresar públicamente sentimientos, anhelos, tristezas y amarguras, esto es, la experiencia de vivir y morir.

Así, el fallecimiento de su padre primero, luego de su madre y hermanos, después el de una querida tía, no le permite olvidar la muerte, que aparece insistentemente en su obra, aunque de distintas maneras, pues es una muerte, corporal, insurrecta, espiritual, resignada, festejada y criticada muchas veces.

A lo largo de su vida, será conocedor de la impresionante predisposición familiar al cáncer, aprendiendo a convivir con la desesperanza y a transformarla, a su manera, en dolorosa poesía. Como se puede observar en el siguiente poema que pertenece a *Algo sobre la muerte del Mayor Sabines*.⁵

Vamos a hablar del Príncipe Cáncer,

*Señor de los Pulmones, Varón de la próstata,
que se divierte echando dardos
a los ovarios tersos, a las vaginas mustias,
a las ingles multitudinarias [...]
En las cuatro gavetas del archivero de madera
guardo los nombres queridos,
la ropa de los fantasmas familiares,
las palabras que rondan
y mis pieles sucesivas [...]
Y de las gavetas salen mis hijos [...]*

La poesía en Sabines, nace para restituir al hombre del irreparable encuentro con la muerte y quizás, la más brutal y dolorosa para Jaime Sabines, la podemos ver reflejada en las dos partes que componen el poema mencionado anteriormente.

Su padre el Mayor Sabines, que aunque nacido en el Estado de Tabasco, era de ascendencia libanesa y se había criado en el Líbano. De mayor emigró a Cuba y de allí pasó a Chiapas, donde adquirió un pequeño rancho, se casó y nacieron sus hijos. Más tarde vendió sus posesiones y se trasladó con su familia a la Ciudad de México.⁶

Podemos observar que *Algo sobre la muerte del Mayor Sabines*, es una intensa secuencia de dolor en carne viva, angustiada, desoladora, que refiere la muerte de su padre. Y digo secuencia, porque cada uno de los versos que conforman las dos partes del poema, reflejan el pro-

5. Todas las citas que se hagan de los poemas de Jaime Sabines, serán tomadas de: *Recuento de poemas 1950-1993*. Ed. Joaquín Mortiz. México. 1997.

6. http://www.utp.ac.pa/revistas/poesia_un_destino.htm



ceso que vive el poeta con el Mayor Sabines: enfermedad, muerte, entierro y luto.

En los versos iniciales, de la primera parte del poema escrito en 1961, se puede observar el reflejo de ese miedo a lo desconocido, la angustia que le produce el ver sufrir a su padre durante su enfermedad y la desesperación de no poder hacer nada ante el dolor y la muerte inevitable que habrá de llegar.

I

Convalecemos de la angustia apenas
y estamos débiles, asustadizos,
despertando dos o tres veces de nuestro escaso sueño
para verte en la noche y saber que respiras.

Necesitamos despertar para estar más despiertos
en esta pesadilla llena de gentes y de ruidos.

.....Esperar que murieras era morir despacio,
estar goteando del tubo de la muerte,
morir poco, a pedazos.

No ha habido hora más larga que cuando no
dormías,
ni túnel más espeso de horror y de miseria
que el que llenaban tus lamentos,
tu pobre cuerpo herido.

Después, se percibe en los siguientes poemas el hecho en sí, cuando la muerte corporal ha llegado y es inverosímil. Y es entonces cuando se sufre, por el ser físico y por el vacío que deja. Porque se sabe que el cuerpo está a cinco metros bajo tierra, sin vida y desamparado.

VI

Te enterramos ayer.
Ayer te enterramos.
Te echamos tierra ayer.
Quedaste en la tierra ayer.
Estás rodeado de tierra
desde ayer.

En palabras del propio autor, recuerda así la creación de *Algo sobre la muerte del mayor Sabines* "Cuando la muerte de mi padre, escribí todos esos poemas, noche tras noche a medida que iba transcurriendo la enfermedad y, más tarde, cuando su muerte, el entierro, el luto.... Porque escribir es el verdadero sentido de la vida. En lo personal, para los poetas es una especie de catarsis.... Muchas veces, cuando uno se está muriendo o se muere

III

A la chingada las lágrimas!, dije,
y me puse a llorar
como se ponen a parir.
....¡A la chingada la muerte, dije,
sombra de mi sueño,
perversión de los ángeles,
y me entregué a morir
como una piedra al río,
como un disparo al vuelo de los
pájaros.

X

Es un mal sueño largo,
una tonta película de espanto,
un túnel que no acaba
lleno de piedras y de charcos.
¡Qué tiempo éste, maldito,
que revuelve las horas y los años,
el sueño y la conciencia,
el ojo abierto y el morir despacio!

un ser querido, escribir es todo lo que importa”.⁷

Por tanto, podemos ver que Sabines fue coherente con esa premisa, porque lo único que le importó en esa etapa de sufrimiento fue escribir, escribir por y para el Mayor Sabines, manifestarle su amor, su dolor ante la ausencia y externar el recuerdo nostálgico de la presencia paterna en su vida.

XV

*Papá por treinta o por cuarenta años,
amigo de mi vida todo el tiempo,
protector de mi miedo, brazo mío,
palabra clara, corazón resuelto,
Te has muerto cuando menos falta hacías,
cuando más falta me haces, padre, abuelo,
hijo y hermano mío, esponja de mi sangre,
pañuelo de mis ojos, almohada de mis sueños.*

Además, Sabines afirma que después de escribir en 1961 *Algo sobre la Muerte del Mayor Sabines*, guardó silencio durante tres años, porque ya estaba harto de hablar de la muerte, pero no podía quitársela de la cabeza. Al fin, el tema de la muerte lo vence una vez más y según sus propias palabras “me doy cuenta de que no podía salir de aquello mientras no lo enfrentara decididamente. Así, resolví escribir la segunda parte del poema de El Mayor Sabines en 1964, más o menos”⁸

En esta segunda parte de *Algo sobre la muerte del Mayor Sabines*, se puede observar la resignación, pero una resignación donde se sabe que el cuerpo sigue ahí, bajo tierra, viviendo su proceso. Además, mientras se siga hablando de él y se siga recordando, en este caso a través de la poesía, permanecerá eternamente.

I

*Mientras los niños crecen,
tú, con todos los muertos,
poco a poco te acabas.
Yo te he ido mirando a través de las noches
por encima del mármol, en tu pequeña casa.
Un día ya sin ojos, sin nariz, sin orejas,
otro día sin garganta.*

II

*Mientras los niños crecen
y las horas nos hablan
tú, subterráneamente,
lentamente, te apagas.
Lumbre enterrada y sola,
pabilo de la sombra,
veta de horror para el que te escarba.*



7. Entrevista realizada por Ana Cruz, al poeta Jaime Sabines en el programa Personajes y Escenarios para Canal 22, de México. Primera transmisión hecha el 25 de octubre de 1996.

8. *Ibidem*.

Se continúa viviendo, pero se sigue extrañando al ser físico y se recuerdan sus cualidades, porque se sabe que no hay nada que se pueda hacer. Se sufre porque se sabe que está desolado y conforme pasa el tiempo, la ausencia se hace más evidente.

III

..... Y mientras tú, el fuerte, el generoso,
el limpio de mentiras y de infamias,
guerrero de la paz, juez de victorias
—cedro de Líbano, robledal de Chiapas—
te ocultas en la tierra, te remontas
a tu raíz oscura y desolada.

Es indudable que la muerte aparece en su obra de distintas maneras, pero cuando se cuestiona a Jaime Sabines, cómo la ve él en realidad, responde así: “Esa pregunta me hace pensar en mi padre. Me veo esa noche antes de que él muriera, mirando la televisión, esperando el momento final y luego como digo en el quinto poema de *Algo sobre la muerte del mayor Sabines*, me veo ‘introduciendo agujas en las escasas venas, tratando de meterle la vida, de soplar en la boca el aire...’”⁹

Por otro lado, el extenso poema a *Doña Luz*, su madre, contenido en el libro *Mal tiempo* de 1972, al igual que el libro anterior, además de ser hondas elegías a sus padres, desarrollan una suerte de poética de la muerte, esa que la derrota en el plano de lo físico y los eterniza.

En los poemas a *Doña Luz*, se desborda el amor y la ternura de Sabines por ese ser; aunque también se duele, se angustia y llora, porque vive en el recuerdo y no ha podido dejarla ir. Pero sabe, que no está sola, porque su padre la acompaña y allá lejos reposarán juntos hasta confundirse en la eternidad.

I

Acabo de desenterrar a mi madre,
muerta hace tiempo.

Y lo que desenterré
fue una caja de rosas: frescas,
fragantes,
como si hubiera estado en un invernadero.

V

En un principio,
con el rencor de su agonía, no podía dormir.
Tercas, dolorosas imágenes
repetían su muerte noche a noche.
Eran mis ojos sucios lastimados de verla;
el tiempo del sobresalto y de la angustia....

No obstante la muerte no sólo es una afrenta que lastima, también está llena como para todos los mexicanos, de las cosas de la vida: esperanza, rebeldía, des-



9. *Ibídem*.

amor, angustia, inconformismo, asfixia, dolor o desolación, que podrían ser una especie de muerte en vida, una muerte espiritual, porque no se está en paz, porque se sufre y se está inconforme.

Y eso lo podemos ver claramente en algunos poemas del libro *Poemas sueltos 1951-1961*, en donde se expresa la fugacidad de la existencia y crea angustia el simple hecho de pensarlo, porque aunque se sabe que es un proceso que no se detiene y que habrá de ocurrir, no pude dejar de sufrir-se y concebirse de esa manera, porque cuanto más pase el tiempo, más vamos muriendo.

*Todas las voces sepultadas
en el enorme panteón del aire que rodea la tierra
revivirán de pronto para decir que el hombre sólo es eso,
un sonido extinguiéndose,
una risa,
un lamento,
penetrando en su muerte
como en su crecimiento.*

*Mi corazón me recuerda
que he de llorar
por el tiempo que corre, muerte abajo,
tumba abajo, no volverá.
Me muero todos los días
sin darme cuenta, y está
mi cuerpo girando
en la palma de la muerte
como un trompo de verdad.*

O también está la otra variante, esa en la que se siente intensa y apasionadamente todo lo que se vive y entonces se sufre por un ser que aún está vivo, se llora como si estuviera muerto, porque ya no es parte de nuestra vida, está ausente y es entonces cuando sentimos morir el alma.

*No es que muera de amor, muero de ti.
Muero de ti, amor, de amor de ti,
de urgencia mía de mi piel de ti,
de mi alma de ti y de mi boca
y del insoportable que yo soy sin ti.*

Por su parte en *Tarumba de 1956*, también se puede apreciar esa muerte espiritual, esa asfixia de no hacer lo que a uno le gusta. Y quizás es comprensible al saber que fue escrito en un ambiente “mediocre”, según palabras del poeta (en una tienda de ropa, que posteriormente se convirtió en tienda de telas), después de haber estado tres años en Filosofía y Letras.

Así se comprende que en él, no se dé una muerte física, sino tal vez espiritual, una muerte desnuda y metafísica, que es un esqueleto real, desdentado y descarnado, con el que se cohabita y se aprende a jugar.

*¡Mirame, Tarumba, qué ágil,
que robusta tuberculosis,
qué guadaña manejo en tu nombre!
¡Con qué manos de hule estás diciendo adiós
y qué desdentada sonrisa echas por delante!*

Tarumba personificando a la muerte, pero una muerte representada como sustento de vida, no como sufrimiento, es una muerte que alimenta la pasión de vivir y da certezas.

....Cuando entra Tarumba y yo,
entra la danza.
entra el sol.

Por lo tanto, canta y celebra el mundo y sus fenómenos, pero también le duele su destino. Sabines da cuenta de su alegría por estar vivo, aun cuando sabe que día con día va muriendo.

Tarumba quisiera escribir mi testamento:
te dejo a ti la virtud que no tengo,
a ti mi cabellera,
a ti mi primer libro,
a ti mis uñas.....
.....No te dejo nada.
Te dejo nada más mi entierro....

Tarumba es un canto a la supervivencia, un canto a la vida, por lo mismo se visualiza a la muerte, es decir a Tarumba, como una compañera cotidiana con la que aprende a sufrir; a disfrutar y a convivir. Una especie de comunión entre el poeta y la muerte.

"Ayúdame a mirar sin llorar
ayúdame Tarumba, a no morirme"

Por otro lado, también encontramos en su obra la muerte que se reconoce, se resigna y al mismo tiempo se festeja y es criticada. Sabines señaló alguna vez en entrevista, que él no le tenía miedo a la muerte, sino a la enfermedad. Y afirmaba que si tuviera la posibilidad de pedir una ilusión, sería no morir, quedarse tranquilo platicando de poesía o mirando cómo atraviesa el rayo de sol por la ventana. Pero lo cierto es que esa ilusión jamás fue posible, porque después de más de treinta intervenciones quirúrgicas, fallece a la edad de 72 años víctima del cáncer, el 19 de marzo de 1999 en la Ciudad de México.

No obstante, a pesar de haber vivido aterrado por las complicaciones de salud que tuvo en los últimos momentos de su vida y de no haber cumplido el sueño de no morir, se puede percibir en algunos de sus primeros libros (La señal, 1951; Diario y Semanario y Poemas en

Prosa, 1961 y Yuria, 1967), ese no temor a la muerte, quizás a través del reconocimiento de lo desconocido, de la crítica constructiva de lo que se percibe, de la resignación desolada, e incluso, del festejo irreverente.

Posiblemente en el libro *La señal de 1951* tengamos un ejemplo. En ese año, Jaime Sabines tiene poco tiempo residiendo en la Ciudad de México, está reconociendo su entorno y es entonces cuando comienza a reconocer a la muerte a través de los ojos de los muertos. El fragmento del siguiente poema pertenece a *Convalecencia*.

*En los ojos abiertos de los muertos...
...¡qué fulgor extraño, qué humedad ligera!
Tapiz de aire en la pupila inmóvil,
velo de sombra, luz tierna.
En los ojos de los amantes muertos
el amor vela.*

Así, después de ese reconocimiento, la muerte nace en el cuerpo de su tía Chofi, es una muerte corporal, es una ausencia distante, pero principalmente es una muerte que se festeja, como un homenaje a una vida que no tenía razón de ser y ya no es. Es como ese refrán popular: La muerta al hoyo y el vivo al gozo.

*Amanecí triste el día de tu muerte, tía Chofi,
pero esa tarde me fui al cine e hice el amor.
Yo no sabía que a cien leguas de aquí estabas muerta
con tus setenta años de virgen definitiva,
tendida sobre un catre, estúpidamente muerta.*

Además, la muerte no sólo es una reunión donde se sufre por el ausente, también es pretexto para festejar y cantar alrededor de los huesos, para olvidar un poco el dolor que produce, porque se lllore o se ría, de cualquier modo la muerte habrá de llegar.



I
*"No digamos la palabra del canto,
 cantemos. Alrededor de los huesos,
 en los panteones, cantemos.
Ronda del fuego, círculo de sombras,
 con los brazos en alto, que la muerte llega.
 Encerrados ahora en el ataúd del aire,
 hijos de la locura, caminemos
 en torno de los esqueletos.
 Es blanda y dulce como una cama con mujer.
 Lloremos.
 Cantemos: la muerte, la muerte, la muerte, hija de puta,
 viene.*

En el libro *Diario y Semanario y Poemas en Prosa de 1961*, se puede apreciar que la muerte es aceptada, pero con cierta resignación y un tanto de crítica irreverente a los rituales realizados por los dolientes.

*La procesión del entierro
 en las calles de la ciudad es ominosamente patética.
Las dos o tres personas llorosas,
 a quienes de verdad les duele,
 son ultrajadas por los cláxones vecinos,
 por los gritos de los voceadores,
 por las risas de los transeúntes,
 por la terrible indiferencia del mundo*

*No quiero convencer a nadie de nada
 ...Si a alguien he de convencer algún día,
 ese alguien ha de ser yo mismo.
 Convencerme de que no vale la pena llorar,
 ni afligirse, ni pensar en la muerte.
 "La vejez, la enfermedad y la muerte", de Buda,
 no son más que la muerte,
 y la muerte es inevitable.
 Tan inevitable como el nacimiento.*

Finalmente no podemos olvidar el poema más clásico de Sabines, ese que hace una referencia explícita del ritual que son los entierros. *Que costumbre tan salvaje*, pertenece al libro *Yuria* de 1967. En él se habla de un modo desgarrador, de lo bárbaras que resultan las costumbres de esta sociedad contemporánea. De lo crueles que son los hombres con los cuerpos de los muertos. Porque ya se ha reconocido a la muerte, ya se ha festejado, ahora sólo resta esperar el momento en que nos toque a nosotros, observar silenciosa y doloridamente cómo la tierra aniquila a sus cadáveres.

*¡Qué costumbre tan salvaje
 "...esa de enterrar a los muertos!
 ¡de matarlos, de aniquilarlos, de borrarlos de la faz de la tierra!
 Es tratarlos alevosamente, es negarles la posibilidad de revivir.
 Yo siempre estoy esperando que los muertos se levanten,
 que rompan el ataúd y digan alegremente ¿por qué lloras?*

A lo largo de este texto, hemos podido desarrollar someramente, cuáles son las visiones que tiene Jaime Sabines de la muerte, quizás es la misma que la mayoría de mexicanos vivimos, festejamos y sufrimos.



Porque es innegable que Sabines es el reflejo de la vida, pero una vida común y corriente como la de nosotros, llena de sencillez, esa que pude vivir cualquier persona. Además de ser el representante de todos los hombres y mujeres en esa convivencia de dolor, frustración, inverosimilitud, festejo y soledad, con la “pinche muerte”.

Nos muestra esa muerte que nos descarna y nos obliga a revalorar el ayer, a extrañar lo que ya no está, a llorar a lágrima tendida, a rebelarnos ante lo establecido, a disfrutar el rayo de sol que entra por la ventana, o sea resumiendo, a vivir.

Además, nos enseñan: la muerte en los ojos de los muertos, a bailar alrededor de sus huesos, a pensar en los cadáveres putrefactos debajo de la tierra, a ver la soledad de un cuerpo dentro de su ataúd, a morir de amor todos los días, a bailar con Tarumba y a discutimos los rituales mortuorios.

Y es entonces cuando nos cuestionamos, qué más se puede decir de la muerte, cuando aprendimos a mirarla en la poesía de Sabines, cuando sentimos el dolor que le produjo la partida del Mayor Sabines, de Doña Luz y de su tía Sofía; cuando morimos de amor y dejamos de sentirnos solos. ☺

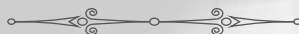
Fuentes consultadas

1. Sabines, Jaime. (1997). *Recuento de Poemas 1950-1993*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
2. Entrevista realizada por Ana Cruz, al poeta Jaime Sabines en el programa Personajes y Escenarios para Canal 22 de México. Primera transmisión hecha el día 25 de octubre de 1996.
3. Barranco, Bernardo. (2005). "La Santa Muerte". *La Jornada*. 1 de junio.
4. <http://www.jornada.unam.mx/1999/mar99/990320/cul-sabines.html>
5. <http://www.jornada.unam.mx/1999/mar99/990320/cul-acompanar.html>
6. <http://www.cnca.gob.mx/sabines/sentidos.html>
7. http://www.utp.ac.pa/revistas/poesia_un_destino.htm
8. <http://www.ceropositivo.com/html/Lit/Galeria/NM/Autores>
9. <http://www.unam.mx/dioses/text5.html>

Portarretrato

Detrás del vidrio
te ves mejor,
como un animal
que no me puede
devorar.

Carlo Klempay



Catrina de azúcar

Pero nunca es perpetuidad del hueso la muerte:
es humildad, es una presencia blanca sin el
otro,
una lumbrera de otoño que enciende los ojos
y se lleva entre el vestido las hojas que nadie
pisó.
Al hijo del futuro

Nunca temas de lo que no te explican
porque ahí está la sustancia de todo.

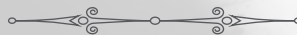
El misterio de lo que alza y es vida
y se arrastra y se muestra como muerte.

Nunca, pero nunca temas lo oscuro
porque naces ungido con su tinta,
porque en las bocas se nada en su faz
y es la tumba donde uno se descubre,
se sabe cierto como luz que habita
y se hace fuego para ser temido.

Nunca temas de los sitios sin viento
ni de los úteros sin prehistoria.
La inmovilidad del paso del tiempo
nos convierte en la pintura rupestre
de la cueva de la perpetuidad.

Nunca temas de lo que no te explican
porque ahí está la sustancia de todo
lo que silba y es lamento de piedra,
estatuas hechas cal por el espanto.

Carlo Klempay





DESDE LOS
INSTITUTOS



LAS FUENTES HISTÓRICAS DE LOS MAYAS

Centro de Estudios
Superiores en
Antropología Social, D.F.

Manuel A. Hermann Lejarazu





Manuel Álvaro Hermann Lejarazu es Doctor en Estudios Mesoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México, con estudios de Doctorado en la Universidad de Leiden, Holanda. Ha sido conferencista en el *Mixtec Gateway* (Universidad de Texas), editor asociado en la Revista *Tlalocan* (IIFL, UNAM), subdirector de Documentación en la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, colaborador en revistas internacionales como *Latin American Indian Literature Journal*, *Indiana Journal*, *Anuario de Estudios Hispánicos* (Universidad de Sevilla) y *Anuales del Museo de América* (Madrid). Forma parte del Comité Editorial de las Revistas *Estudios Mesoamericanos* (FFyL-UNAM) e *Itinerarios* (Universidad de Varsovia) y en la Revista *Arqueología Mexicana*. Es profesor investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social desde 2002. Entre sus publicaciones pueden mencionarse: el *Códice Nutall* (lado uno), el *Códice Nutall* (lado dos), *Estudio e interpretación del Código Muro*, *La creación según el Código Vindobonensis*, *Estudio e interpretación del Código Yucunama* y *Estudio e interpretación del Código Colombino*.

Considerada como una de las civilizaciones más importantes tanto del viejo como del nuevo mundo, la cultura maya nos ha legado un vasto cúmulo de vestigios y documentos escritos que nos aproximan a su historia y a su cosmovisión, forjada por más de 3000 años de antigüedad.

Herederos de una profunda conciencia histórica, los mayas contemporáneos preservan en su lengua, tradiciones y costumbres, parte de ese esplendoroso pasado cuyas raíces fueron enormemente trastocadas con la llegada del mundo occidental y que padecieron numerosos cambios ideológicos tras siglos subsecuentes de dominación católica. No obstante, aún es posible percibir entre los grupos mayences que habitan una buena porción del sureste del país, formas de concebir el mundo y la naturaleza que pueden ser rastreadas en los antiguos textos que conforman el pasado histórico y literario que aquí nos ocupa.

Vale la pena preguntarse, por ejemplo, qué sucedió con los mayas que vivieron en el periodo colonial y de qué manera podemos acercarnos a su pensamiento, historia y cosmovisión. Una buena respuesta a estas incógnitas, puede aún encontrarse en los textos y manuscritos coloniales que los propios mayas escribieron en sus lenguas y que conforman un grupo de documentos imprescindibles para conocer a aquellos que aprendieron a usar el alfabeto.

Hoy en día, gran parte de la herencia escrita de los mayas está siendo rescatada y estudiada por investigadores modernos (Okoshi Harada, 2006; Houston e Inomata, 2010) dedicados a explicar la memoria que se registró en caracteres latinos a lo largo del periodo Colonial. Se trata de documentos con profundo valor histórico y literario de numerosos textos escritos en español y en diversas lenguas mayas, entre ellos por ejemplo, manus-

critos en maya yucateco-colonial como los libros de *Chilam Balam* de Chumayel, Tizimín o Kaua; los *Cantares de Dz'itbalché* o el *Códice de Calkiní*, o bien textos en quiché entre los que podemos mencionar al *Popol Vuh*, al *Título de Totonicapán* o al *Rabinal Achí*, y a los *Anales de los Cakchikeles*, escritos en esta lengua, así como numerosos manuscritos en lengua tzutuhil, mam, chontal y pokomchí.

Precisamente estas obras escritas en lenguas mayences y en español conforman, junto con cientos de textos glíficos y tres códices prehispánicos, el universo escrito de los mayas; sin embargo, un asunto pendiente entre los estudiosos de esta cultura es la elaboración de un análisis general y sistematizado de la literatura maya colonial con el objetivo de difundir las expresiones literarias plasmadas en diferentes textos. En este tenor, ha sido de particular importancia el cambio paradigmático con el que el Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas ha dedido abordar el

sentido y la importancia de este tipo de manuscritos.

Durante mucho tiempo, los documentos históricos han sido descontextualizados de su entorno social o cultural, ya que diversos autores han estudiado los textos mayas únicamente como fuentes para el análisis de esta antigua civilización y no han considerado el contexto original que los produjo. He aquí la urgente necesidad de situar a los documentos en su contexto social, cultural e histórico para hacer una revaloración precisa de los textos coloniales.

Si bien es cierto que la labor histórica o antropológica nos lleva a la consulta de los manuscritos coloniales como fuentes para recopilar o interpretar datos, también hay que mencionar que, en la mayoría de las ocasiones, no reflexionamos mucho sobre la fuente u obra a la que acudimos para extraer información. Cada texto o manuscrito es producto de su propia sociedad, de su entorno y de los objetivos que perseguían al ela-



Hoy en día, gran parte de la herencia escrita de los mayas está siendo rescatada y estudiada por investigadores modernos (Okoshi Harada, 2006; Houston e Inomata, 2010)



La civilización maya se encuentra forjada por siglos y siglos de pueblos que se establecieron en los más variados entornos geográficos y ambientales del sureste mexicano y de la actual Centroamérica.

borarlos. Por ello, desde mi perspectiva, considero una aportación sumamente relevante la que actualmente se realiza en el Centro de Estudios Mayas en donde se analizan los textos desde adentro para comprender la estructura, la dinámica y los valores estilísticos y literarios que nos aportan a fin de comprender el contenido mítico, profético, ritual, calendárico, histórico e incluso médico que existe en dichos documentos (Izquierdo y de la Cueva: 2011).

La civilización maya se encuentra forjada por siglos y siglos de pueblos que se establecieron en los más variados entornos geográficos y ambientales del sureste mexicano y de la actual Centroamérica. Desde el período Preclásico (1200-500 a. C.), comenzaron a definirse los rasgos que darían un carácter propio a la cultura maya, en el que por supuesto, los mayas recibieron influencias de otros grupos mesoamericanos como los olmecas, mixe-zoques y los creadores de la cultura de Izapa.

Ya para el 500 a. C., los mayas de las tierras bajas edificaron sus primeras ciudades con enormes plataformas y templos. Los edificios más importantes

alojaron a los primeros textos y registros que se han encontrado. Como la estela 1 de El Portón, Guatemala elaborada alrededor del 400 a. C., o los sorprendentes murales de San Bartolo, también en Guatemala, pintados cerca del 300 a. C. que muestran ya la amplitud de una elaborada técnica pictórica y muchos de los esquemas cosmológicos que se recogerán en vasijas y códices de etapas más tardías.

Para finales del Preclásico tardío (250. d. C.), importantes ciudades como Kaminaljuyú, Uaxactún, Tikal o Calakmul, comenzaron a fortalecerse y a establecer dinastías. Como se sabe, el gran periodo de esplendor de la cultura maya se desarrolló en el Clásico desde el siglo III al IX d. C. Esta es la época de los grandes centros urbanos donde se construyeron enormes ciudades que albergaban edificios religiosos, palacios, administrativos, conjuntos habitacionales, todos ellos entrelazados con calzadas, plazas y enormes caminos. Existieron más de sesenta reinos encabezados cada uno por un “Señor sagrado” o *K’uhul abaw*, máximo gobernante perteneciente a un linaje divino con amplios poderes políticos pero también sagrados. La lista de ciudades

es sumamente amplia, pero no podemos dejar de mencionar a Palenque, Tikal, Copán, Yaxchilán, Calakmul, Ek' Balam y la Chichén del Clásico.

Es precisamente en esta etapa cuando la escritura se consolida como uno de los más grandes logros intelectuales de esta civilización. A través de las inscripciones talladas en estelas, dinteles, tableros o vasijas, podemos conocer el formidable sistema de signos y valores posicionales asignados a los números y cantidades que sirven para calcular el tiempo y los fenómenos astrales. Por medio de la escritura, los mayas desarrollan un gran interés por el ser humano y su singular situación en el mundo. Este interés también está presente en la historiografía, pues en los textos se encuentra la historia de los grandes linajes gobernantes junto con las enormes empresas guerreras y de conquista.

Conviene acotar, sin embargo, que no es de extrañar el hecho de que la historia de los grandes señores esté entremezclada con acontecimientos que hoy consideraríamos como míticos, pues para los mayas, al igual que para otras culturas mesoamericanas, no existe una división tajante entre historia y mito: los mitos eran permanentemente recreados y había una constante reactualización de la estructura y los elementos de su narrativa.

Finalmente, para el periodo Posclásico (900-1524 d. C.), ocurren importantes cambios en el panorama político y social de la cultura maya, ya que se trata de la época de las grandes migraciones y contactos con grupos provenientes del Altiplano Central y de la costa del Golfo de México. El área central queda abandonada, pero el norte de la Península de Yucatán y las tierras altas de Guatemala son el escenario de nuevos dioses y cultos, donde la influencia de grupos toltecas se dejan sentir física e ideológicamente.

Gran parte de la historia del Posclásico temprano en la zona maya se encuen-

tra registrada en los textos coloniales. Documentos como los *Chilam Balam* de Chumayel o Tizimín plasman la llegada de grupos xiúes e itzaes, a la península de Yucatán, en la que se habla de dos grandes líderes (Chan Tepeu y Ah Suytok Tutul Xiu), quienes conducirán finalmente a los xiúes a establecerse en Uxmal.

Para los mayas de las tierras altas, textos como el *Popol Vuh* y el *Título de Totoncapán* dan cuenta de las migraciones de los quichés que inician su viaje tras el surgimiento del Sol. Así, los quichés llegaron a complementar su historia sobre los orígenes del mundo con la fundación de un gran asentamiento en Gumarcah, también conocida como Uvatlán, y lo que hoy nosotros llamaríamos mitos cosmogónicos, para ellos en el fondo representan el origen de su verdadera historia.

Precisamente del periodo Posclásico ha sobrevivido el único conjunto de códices prehispánicos elaborado en la zona maya. Se trata de los bien conocidos códices de *Dresde*, *Madrid* y *París* cuyo contenido calendárico y adivinatorio conforma una de las bases principales para el conocimiento de la religión, cronología y astronomía de los antiguos mayas. Sobre este punto, De la Garza (2012: 29) indica:

los códices eran para los mayas algo más que el medio de conservar sus conocimientos y tradiciones; eran el símbolo de todo lo sagrado y digno de respeto, la clave para comprender el espacio y el tiempo...; la norma de vida por la ejemplaridad de sus historias sagradas y el principio de identidad de su ser comunitario.

De dichos códices solamente sobrevivieron los de carácter ritual y calendárico, pero no es posible descartar del todo la existencia de aquellos con temática histórica y genealógica. Por otro lado, aunque desafortunadamente, no perduraron los códices que contenían las historias de los linajes o las fundaciones de los pueblos,

al menos los españoles dejaron constancia de su existencia en algunas de las crónicas y relaciones que escribieron religiosos como Antonio de Fuentes y Guzmán o fray Diego de Landa. Las fuentes hablan de que el oficio de historiador se heredaba de padres a hijos y que los soberanos consultaban a los especialistas en la cuenta de los años, las fiestas y ceremonias religiosas, los pronósticos y aspectos adivinatorios y en el registro de los asuntos históricos. En este sentido, los códices servían como apoyo a la transmisión oral que los narradores realizaban durante las fiestas o danzas colectivas, y su significado no era ajeno a la comunidad o al pueblo en general.

A raíz de la conquista y de la masiva destrucción de códices y manuscritos pictográficos, la preservación de la historia y del pasado de esta cultura estuvo a punto de desaparecer. Paradójicamente, los propios mayas que aprendieron el alfabeto latino de los frailes, se dedicaron a escribir múltiples textos en diversas lenguas mayas para conservar la memoria de los antiguos linajes, y los relatos antiguos sobre el origen sagrado del grupo. “Los textos indígenas coloniales tienen el mérito de ser la visión de los propios mayas sobre su historia y religión” como apunta atinadamente Mercedes de la Garza (2012: 35).

Sin embargo, es necesario distinguir un aspecto crucial en las fuentes históricas mayas: en el periodo Clásico las inscripciones jeroglíficas tratan principalmente sobre los acontecimientos políticos o las historias de los grandes gobernantes y sus orígenes entrelazados con los dioses, mientras que los libros coloniales revelan otros contenidos de

la historiografía y ofrecen además “otra historiografía maya”; esto es, los textos coloniales recogen las tradiciones orales que no habían podido ser fijadas por medio de los sistemas de registro glíficos o pictográficos de la antigüedad. Así los

textos coloniales son un muy importante complemento de los códices y los manuscritos pictográficos, gracias a los cuales otros escribas mayas pudieron ampliar la información histórica, así como la tradición religiosa.

Conviene apuntar, sin embargo, que no todos los documentos elaborados en la época colonial pueden considerarse literatura maya, pues sólo aquellos textos escritos en una lengua maya, cuyo contenido dé continuidad a la tradición prehispánica y deje constancia de la historia y la situación de los mayas en la propia época colonial, pueden llegar a ser considerados como tales.

En consecuencia, en una categoría muy distinta deben situarse los textos que fueron producto del contacto con el mundo español propiamente dicho, entre los que pueden rastrearse los catecismos, gramáticas, literatura bíblica, registros eclesiásticos y administrativos, además de los textos elaborados por frailes y encomenderos en los que rescatan testimonios de la vida maya, así como los registros de tradición maya obtenidos de informantes indígenas en los siglos XIX y XX.

No obstante, la continuidad y el registro de la herencia de los antepasados que le dieron forma a los textos escritos por nobles y sacerdotes en la inscripción de su historia, sus mitos y la identidad de su comunidad es incuestionable. Era común que en ocasiones y a petición de

**Los textos
indígenas
coloniales tienen
el mérito de ser
la visión de los
propios mayas
sobre su historia
y religión.**

las autoridades españolas, la nobleza escribiera sobre su pasado, el origen de sus linajes y la apropiación del territorio que los había conformado. De esta manera, los textos llegaron a ser un “libro de la comunidad”, donde se mantenía los registros que daban identidad al grupo y servían como una finalidad en la defensa del territorio.

Así, tomando en cuenta dicha finalidad, puede advertirse la existencia de dos grandes grupos para la elaboración de libros, no sin antes advertir que esta separación no implica necesariamente una división tajante entre ambos conjuntos, pues muchos documentos en realidad contienen elementos entremezclados y que dan cuenta de los elementos históricos que resultarían favorables para la definición de los aspectos legales. El primer grupo estaría conformado por los “libros sagrados de la comunidad” que narran los acontecimientos míticos y que fueron leídos en reuniones de la colectividad indígena. Por otro lado, se encuentran los “textos históricos-legales”, conformados por crónicas, títulos de propiedad, probanzas de méritos y servicios para legitimar la posesión de la tierra, muchos de los cuales son verdaderos textos históricos, donde se relata el origen del linaje y se ofrece información sobre la organización social y política de los mayas.

En conclusión, los mayas coloniales que escribieron estos textos tuvieron que pasar por diversos procesos después de la conquista española. Primero, crearon diferentes estrategias para responder a las nuevas realidades que se le presentaron. Segundo, cada grupo maya presentó variadas respuestas de adaptación o franco rechazo al modo de ser y modo de vida impuesto por el mundo español. Tercero, por el ineludible discurrir del tiempo, las sociedades mayas entraron en la marginación al no poder insertarse en los procesos productivos que se

encontraban en manos de las élites. No obstante este marco, es posible distinguir en el mundo maya yucateco colonial, la conservación de un núcleo central de conceptos y principios que significó para los mayas la persistencia de una configuración cultural que se transformó bajo la influencia española, aunque siguiendo modelos mayas y de acuerdo con principios mayas, como señala Nancy Farris (1992).

En suma, la herencia de las fuentes escritas por los mayas es uno de los mejores ejemplos de la continuidad de los modelos y principios que los propios mayas forjaron por siglos y que merecen ser accesibles no sólo para investigadores expertos, sino también para un público de lectores ávidos por conocer y explorar esta esplendorosa cultura. ☺

Fuentes de referencia:

1. De la Garza, Mercedes. 2012. *El legado escrito de los mayas*. México: FCE.
2. Farris, Nancy. 1992. *La sociedad maya bajo el dominio colonial*. Madrid: Alianza.
3. Houston, Stephen D. y Takeshi Inomata. 2010. *The Classic Maya*. Nueva York: Cambridge World Archaeology.
4. Izquierdo y de la Cueva (ed.). 2011. *El despliegue del poder entre los mayas: nuevos estudios sobre la organización política*. México, UNAM.
5. Okoshi Harada, Tsubasa et al. 2006. *Nuevas perspectivas sobre la geografía política de los mayas*. México: UNAM, Universidad Autónoma de Campeche y Foundation for the Advancement of Mesoamerican Studies.

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
se terminó de imprimir en abril de 2014 en
Gráficas Mateos, Tajín 184, Col. Narvarte,
México D.F. Se imprimieron 500 ejemplares.



