



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

**HISTORIA DE LOS DERECHOS HUMANOS EN
MÉXICO. GUÍA PARA LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL**

T E S I S

**QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA
OBTENER EL GRADO DE**

MAESTRA EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

PRESENTA:

GIOVANNA GRISELLE PÉREZ ÁNGELES

DIRIGIDO POR:

M.C.E. JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía

Historia de los Derechos humanos en México: Guía para la Alfabetización Audiovisual

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Giovanna Griselle Pérez Angeles

Dirigido por:

M.C.E. José Juan Salinas de la Vega

Sinodales

Mtro. José Juan Salinas de la Vega

Presidente

Dr. Gregorio Iglesias Sahagún

Secretario

Dr. Sergio Rivera Magos

Vocal

Dra. Martha Beatriz Moreno García

Suplente

Mtra. Karla Vázquez Parra

Suplente



Dr. Rolando Javier Salinas García
Director de la Facultad



Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Noviembre 2018
México

RESUMEN

El presente trabajo es una propuesta audiovisual y didáctica de uso del cine con películas mexicanas para la enseñanza crítica de la historia de los derechos humanos en México como conquistas sociales, a través de distintos acontecimientos tanto de violaciones como de construcciones, a partir de un enfoque problematizador de educación en derechos humanos. La historia de los derechos humanos en México es necesaria para la construcción de la memoria histórica y del “nunca más”. La alfabetización audiovisual es clave para poder usar el cine en la educación, ya que si no se cuenta con las competencias cinematográficas necesarias no es posible hablar de una educación crítica. Esta propuesta surge de la falta de integración de la educación en historia de los derechos humanos en las instituciones de educación superior, de materiales didácticos, así como del poco conocimiento en los jóvenes universitarios en esta materia. Si se enseña a los jóvenes a mirar el cine críticamente, problematizando lo que observan y contextualizándolo con su entorno, se estaría abonando a la construcción de una ciudadanía participativa y a la educación en derechos humanos al ser una pedagogía liberadora, donde el docente no le dice al estudiante qué aprender, sino que sirve de mediador para que el estudiante construya sus conocimientos de forma crítica a partir su propia experiencia. La metodología utilizada consiste en la interdisciplinariedad con un enfoque crítico-emocional, que exige el cruce de la historia, los derechos humanos y el cine, asimismo comprende la interacción de las emociones en el pensamiento y aprendizaje.

(Palabras clave: historia de México, derechos humanos, alfabetización audiovisual, cine, guía didáctica)

SUMMARY

The present work consists in an audiovisual and instructional material throughout the cinema as a tool for critical teaching of human rights history in Mexico as social conquests through many events such as violations or constructions of human rights. Mexican history of human rights becomes necessary to develop historical memory and the “never more”. Audiovisual education is key to use cinema in education, if cinematographic abilities are not developed, then it'd be impossible to talk about critical pedagogy. This work comes from the lack of education in human rights history at universities, the lack of instructional material, as well as the little knowledge in university students for this subject. If young students are instructed to watch cinema critically, problematizing what they see, and contextualizing within their environments, an active and participatory citizenship and human rights education will be fomented, as it is a liberational pedagogy where teacher becomes a mediator so the student constructs its own knowledge and thinking in a critical way since their experiences. The aim is to design a pedagogical guide universities about mexican history of human rights with a problem model by using some movies with references to the mexican context in different moments. It is based on skills such as audiovisual, historical and moral in order to educate a more critical citizenship since a problem model of human rights education. The guide includes eight instructional sequences for eight different movies by setting reflection questions, analysis and team activities. The methodology lies in the interdisciplinarity with a critical-emotional approach, claiming the intersection of history, human rights and cinema, it also understands the interaction of emotions within thinking and learning.

(Key words: Mexican history, human rights, audiovisual education, cinema, didactic guide)

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por haberme facilitado el estudio de este programa de posgrado de calidad con la beca número 604665.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y a mis profesores con quienes aprendí cosas tan valiosas: Dra. Pamela Garbus, Dra. Beatriz Moreno, Dra. Azucena Ochoa, Dra. Rosalía de la Vega, Dra. Felicia Vázquez, Mtra. Patricia Westendarp, Dr. Gregorio Iglesias. Un agradecimiento especial por haberme acercado a los derechos humanos, el Mtro. José Juan Salinas por su apoyo, impulso y acompañamiento constante.

Al Dr. Joan Ferrés por su apoyo y tiempo para compartir su conocimiento, lecturas, cafés y amistad. A la Universitat Pompeu Fabra por su confianza.

A la Universitat de Barcelona por el acceso a sus aulas, a la Dra. Xus Martín por el apoyo y sus clases inigualables. A la Dra. Mónica Gijón por sus enseñanzas claves y alegres.

Al escritor José Ibarz por haberme abierto los ojos en el cine con perspectiva de derechos humanos en Acritica.

A mi familia, amigas y amigos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	10
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	11
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 Ciudadanía activa en derechos humanos	23
2.2 Antecedentes de educación en derechos humanos	25
2.2.1 Programas nacionales y estatales de derechos humanos	26
2.2.2 Declaraciones convenciones y acuerdos sobre educación en derechos humanos y alfabetización mediática	30
2.2.3 Documentos Internacionales	30
2.2.4 Programas internacionales.....	33
2.3 Modelos de educación en derechos humanos	34
2.3.1 Educación e historia.....	52
2.3.2 Valores y educación en derechos humanos.....	54
2.3.3 El papel del profesor	56
2.3.4 Cine y derechos humanos.....	60
2.3.5 Guías didácticas de cine y derechos humanos.....	63
2.4 Educación mediática	71
2.4.1 Alfabetización mediática	75
2.4.2 Guías didácticas de alfabetización audiovisual.....	78
2.4.3 Competencia mediática y cinematográfica.....	83
2.4.4 Competencia cinematográfica para la educación en derechos humanos.....	91
2.4.5 El cine como mediador en la educación.....	93
2.4.6 Cine histórico y educación.....	97
2.4.7 Educación en historia de los derechos humanos en México	100
2.5 Propuesta de modelo problematizador para la construcción histórica de los derechos humanos en México	107
2.6 Propuesta de educación en historia de los derechos humanos en México mediante la educación cinematográfica	121

3. METODOLOGÍA	125
3.1 Aplicación didáctica	129
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	132
4.1 Películas y hechos históricos de los derechos humanos en México	132
4.2 Diseño de guía	135
4.3 Guía didáctica.....	136
5. CONCLUSIONES	216
6. REFERENCIAS	219

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Contenido sobre Derechos Humanos.....	47
Tabla 2 Contenido sobre génesis e historia de los derechos humanos	47
Tabla 3 Radiografía del receptor	88
Tabla 4 Radiografía de la obra	89
Tabla 5 Historia de los DDHH en México	103
Tabla 6 Conocimientos específicos de Historia de los DDHH en México	110
Tabla 8 Propuesta de competencia mediática, histórica y derechos humanos	122
Tabla 9 Objetivo y forma de trabajo de la guía	129
Tabla 10 Planeación didáctica de sesiones.....	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Capacidades ciudadanas a partir de las ciencias sociales.....	54
--	----

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe la necesidad de educar en un enfoque de derechos humanos con jóvenes universitarios de acuerdo con un estudio donde se observa que carecen de conocimientos conceptuales sobre DDHH, no ubican los DDHH como parte de la relación sociedad-Estado, ni su dimensión histórico-social, aunque sí nombran hechos en donde no se han respetado los derechos humanos, resaltando acontecimientos pasados (Vázquez; Salinas; Ochoa, 2016).

La educación en derechos humanos se brinda desde varios modelos: valores y percepción, responsabilidad y rendición de cuentas, transformación, y modelo problematizador (Magendzo, 2008). Entre estos se elige el modelo problematizador el cual, motiva a rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas y en las de los grupos menos favorecidos y quienes han sido heridos en su dignidad humana. El modelo busca esclarecer la “memoria” para la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente” por dolorosa que sea (Magendzo, 2008), así que este modelo no sólo se ubica en un plano racional sino preferentemente emotivo, en el desarrollo de la empatía que en la propuesta presente se trabajará por medio de películas y documentales. Las películas son un medio de comunicación audiovisual que requiere del espectador competencias audiovisuales para poder valorarlas de manera crítica, es así que la alfabetización audiovisual debe ir ligada a la educación en derechos humanos como una manera de fomentar actitudes críticas en los jóvenes y puedan ser capaces de analizar su contexto pasado, actual y futuro críticamente desde los derechos humanos y la memoria histórica. De tal forma que se plantea la siguiente pregunta de investigación, ¿cómo diseñar una guía didáctica de educación en historia de los derechos humanos en México, a partir de la alfabetización audiovisual con películas dirigida a universitarios?

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Derechos humanos

Nuestro país actualmente atraviesa por situaciones de violación a algunos derechos humanos como lo son desapariciones forzadas, feminicidios, periodistas asesinados y torturados, así como carencias a nivel económico, social y cultural que afectan a la población juvenil. Tan solo en 2016 se registró que 44.3 millones de jóvenes entre 12 y 29 años de edad viven en condiciones de pobreza moderada 36.9% y extrema 7.3% (CONEVAL, 2017). La población de 18 años y más a nivel nacional manifestó a INEGI que el tema de la inseguridad es su principal preocupación (57.8%), seguido del desempleo (46.5%) y la pobreza (33.7%). De acuerdo con dichas cifras, se puede observar que en el país no se respeta el derecho a tener una vida digna y los derechos económicos, culturales y sociales se son violentados en gran parte de la población juvenil. Es importante plantearse que las nuevas generaciones de jóvenes como ciudadanos activos incorporen en sus estudios la apropiación de valores sociales para la defensa de sus derechos y que cuenten con herramientas y el compromiso ético de incidir en los problemas de la sociedad en la que viven.

En las estadísticas del INEGI (2015a) se expresa que de las 3 mil 649 personas que trabajan en las 31 comisiones y procuradurías de derechos humanos estatales y del Distrito Federal, la mayoría (casi 8 de cada 10) son personal contratado bajo el régimen de confianza. Respecto del personal que labora, Querétaro fue una de las cinco entidades que no reportó personal dedicado a la promoción, educación, capacitación y formación en derechos humanos. A pesar de ello realizó eventos de promoción, difusión y formación, por lo que se puede inferir que para la realización de estos eventos carece de personal capacitado. Aun cuando se realizaron a nivel estatal 92 eventos de capacitación y difusión durante 2015, se reporta el menor número de funcionarios públicos capacitados por Comisiones Estatales de Derechos Humanos junto a Tamaulipas y Baja California Sur. La Defensoría de Derechos Humanos del Estado de Querétaro sólo realizó 10

acciones vinculantes y de desarrollo (investigación, publicaciones, intercambio académico y convenios de colaboración) una cantidad muy baja en comparación con las 280 acciones reportadas por el Distrito Federal. Por lo anterior, en la Defensoría de Derechos Humanos del Estado de Querétaro se percibe una falta de personal preparado para la atención, procuración, promoción, enseñanza y defensa, pocas acciones vinculantes, poca formación de funcionarios públicos y la falta de acciones educativas en materia de derechos humanos (66 eventos) que representan el 1.19% del total realizadas a nivel nacional (5515 eventos). Cada vez se torna más importante educar en materia de derechos humanos debido a que la situación del país refleja el incumplimiento de estos a través de distintas formas de violaciones y sin dejar de lado que los mismos ciudadanos cuentan con pocas herramientas de conocimiento para su defensa y procuración.

Violaciones

Respecto al derecho a la educación que en México ha tomado relevancia en las últimas décadas y en especial desde el 2011, existen avances como el caso del analfabetismo de personas con 15 años o más que se ha reducido casi a la mitad, de 6.4% registrado en 2010 a 3.3% en 2015. No obstante el país se encuentra lejos de lograr una cobertura universal en educación. Solamente una tercera parte de mujeres y hombres jóvenes de 15 a 29 años cuentan con al menos un año de educación media superior y a nivel nacional el porcentaje de la población de 15 años o más con instrucción superior es de 18.6% (Inegi, 2016 citado por Ochoa, A., Pérez, L., Salinas, J., Vázquez, F., 2018). Estas estadísticas indican que el derecho a la educación todavía no es respetado en su totalidad.

A pesar de los esfuerzos por promover una cultura de derechos en las instituciones del Estado, la tasa de violaciones a los derechos humanos denunciadas ante los Organismos Públicos de Derechos Humanos (OPDH) continuaron en aumento como lo demuestran los datos del INEGI (2016 a) que en 2014 alcanzó un valor de 115 violaciones. En 2015 aumentó a una tasa de 137 violaciones por cada cien mil habitantes, y en 2016 se reportó una disminución a

125.5 (INEGI, 2017). Aún con la disminución de violaciones presentada en 2016, México se encuentra dentro de los últimos lugares en el índice de paz mundial, lugar 142 de 163, descendió 2 lugares respecto al índice del 2016 (IEP, 2017) por lo que dicha disminución no es significativa.

La Secretaría de Educación Pública es una de las instituciones junto con las defensorías de Derechos Humanos que debe contribuir a educar y promover el respeto y cumplimiento de los derechos humanos. No obstante, es una de las instituciones señaladas como responsables de hechos violatorios a los derechos humanos a nivel federal (56 hechos) y estatales (6450). En 2014 las secretarías de educación pública estatales reportaron 9350 hechos (INEGI, 2015 b) y un aumento en el siguiente año a 9608 (INEGI, 2016 a). En Querétaro se tuvieron 51 violaciones del derecho a la educación. Con esto se observa que las violaciones al derecho a la educación van en aumento en lugar de disminuir a pesar de las acciones de formación comentadas anteriormente. Así se demuestra la necesidad de contribuir en acciones encaminadas para la educación en derechos humanos.

Percepción

Asimismo, existe una percepción negativa respecto al respeto de los derechos humanos en el país. Esto se percibe en distintos estudios como la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010 (Conapred, 2011) que indica que de una muestra de 52,095 personas, dos de cada diez consideran que los derechos de las y los jóvenes no se respetan, pues el no tener dinero, la apariencia física, la edad y el sexo, son las causas más identificadas por las que la población ha sentido que sus derechos no han sido respetados. De igual manera cerca de la mitad 49.51% de la población joven en el país entre 12 y 17 años, y 51.79% de 18 a 29 años considera que en México no se respetan los derechos de las y los jóvenes. Con estos datos se evidencia la violación al derecho de todas y todos a no ser discriminado por ninguna causa, siendo la población joven afectada principalmente y con ello se perjudican sus demás derechos como la libertad y tener una vida digna bajo el principio de interdependencia e indivisibilidad.

En la Encuesta Telefónica Nacional de Derechos Humanos en México realizada por el CESOP (2016) a 900 ciudadanos, estos consideran que el principal responsable de respetar, garantizar y promover los derechos humanos en México es el gobierno 44.7%, el presidente 18.3%, los ciudadanos 15.7%, la CNDH 7.1% y 4.4% no sabe. El 21.33% se encuentra satisfecho con las acciones del Gobierno Federal que realiza en defensa y protección de los derechos humanos de las personas en México, y un 76.33% se encuentra insatisfecho. Entre estos datos resulta llamativo que la mayoría se encuentra insatisfecha por la falta de defensa y protección a los ddhh en el país, aunque puede observarse poca claridad en determinar quién es responsable de garantizar y promoverlos.

En la Encuesta de Cultura Constitucional (UNAM-IFE, 2011), se encuentra que en una muestra de 2208 cuestionarios, casi seis de cada diez entrevistados (55.8%) dijeron que es poco o nada lo que se respetan los Derechos Humanos en México. En contraste, cuatro de cada diez señalaron que se respetan mucho o algo. Es decir, la percepción del respeto a los derechos humanos en el país es negativa, igualmente lo es el cumplimiento de los derechos humanos de grupos vulnerables en el país.

Además, con base a los resultados publicados por Segob (2013b) de la Quinta Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas ENCUP 2012, aplicada a una muestra de tipo probabilístico polietápico estratificado de 3.750 personas, los mexicanos dudan de los beneficios de la democracia prefiriendo el 67.44% una democracia que respete los derechos de todas las personas, aunque no asegure el avance económico. Por el contrario, el 19.9% prefiere una dictadura que asegure el avance económico, aunque no respete los derechos de todas las personas. Si bien la muestra encuestada no es muy grande, resulta interesante y preocupante que casi 746 (20%) personas prefieran un sistema de violación a los ddhh como lo es una dictadura, priorizando el desarrollo económico por sobre los derechos humanos, implicando una falta de perspectiva en derechos humanos y de conciencia histórica por lo que han implicado las dictaduras en América Latina.

En la Encuesta Nacional en Viviendas (CNDH, 2016), con una muestra de 6500 personas entrevistadas, se les preguntó si sabían o no que podían acudir a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos si las autoridades violan sus derechos humanos, a lo que el 55.2% de la región bajío respondió que no. Un 52.2% de esta misma región respondió que no sabía que pueden acudir si es víctima de un delito y no es atendido por las autoridades. Además, el 73% de la región bajío no sabe dónde está ubicada la Comisión Nacional de los Derechos Humanos o la Comisión Estatal de Derechos Humanos en el lugar en el que viven. Esto resulta ser un foco rojo en la falta de promoción y difusión de los derechos humanos siendo que más de la mitad de las personas entrevistadas desconocen qué pueden hacer ante posibles violaciones a sus derechos, por lo tanto es una población vulnerable que no cuenta con herramientas para su defensa y protección.

Conocimientos sobre derechos humanos e historia

En el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana en México (IEA, 2009) con una muestra de 6,576 estudiantes de secundaria, se responde un cuestionario respecto a la importancia que los estudiantes asignan a comportamientos para llegar a ser un buen ciudadano adulto el 83% a participar en actividades que promueven los derechos humanos y 78% aprender sobre la historia del país. Esto indica una alta disposición de los estudiantes jóvenes al aprendizaje sobre la historia y de los derechos humanos como una forma de participar.

En el Informe de resultados EXCALE 09, aplicación 2012 (Sánchez, Martínez y Andrade, 2016) sobre el aprendizaje en tercero de secundaria en México que mide los niveles de logro y contenido en Español, Matemáticas, Ciencias y Formación Cívica y Ética a nivel nacional, se estima que sólo .5% de cada 10 encuestados (de un total de 94,269 alumnos) se encuentra en el nivel de logro avanzado, es decir que identifican organizaciones de la sociedad civil, valoran el respeto a los derechos humanos y comprenden la influencia de los medios de comunicación en las adicciones. Tres de cada diez alumnos se encuentran en el nivel de logro medio, el cual consiste en que reconocen la democracia como proceso histórico, identifican

la importancia del sufragio efectivo y la no reelección en la democracia y reconocen la no violencia como condición para la convivencia. Asimismo, del total de alumnos examinados, aquellos que reconocen organismos que respaldan los derechos humanos en México, la cifra es del 48%. Quienes valoran el respeto a los derechos humanos, 33%; quienes reconocen el papel de los medios de comunicación para difundir los derechos humanos, 52%; reconocen organismos que respaldan los derechos humanos en México, 48%; reconocen la promoción de los derechos humanos en los medios de comunicación, 44%. El nivel de logro medio y avanzado sólo corresponde a una cantidad mínima de estudiantes, de lo cual se infiere que la educación en derechos humanos y su historia es insuficiente en secundaria.

La Universidad es espacio privilegiado para la formación de la ciudadanía, es el espacio en el cual un 21.2% de jóvenes en Querétaro termina sus estudios (INEGI, 2016 B). En el caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, se realizó un cuestionario a 377 estudiantes, entre 18 y 64 años de edad, ubicándose el 91% en un rango de 18 a 25 años en los programas de Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Filosofía, Historia, Desarrollo Local, Innovación y Gestión Educativa, y Psicología (Vázquez; Salinas; Ochoa, 2016). En dicho estudio se encuentra que los jóvenes universitarios definen los derechos humanos como valores, actitudes, acciones y reglas para la convivencia en su mayoría, y hay una vaga referencia a la relación con el Estado; así como también el 52% de ellos está de acuerdo en que los DDHH son universales, el 45% afirma que se debe considerar el contexto, y el 2% que habría personas que no tendrían que tener derechos, por lo que dejan de lado el principio de universalidad. De acuerdo con estos datos el rol de la Universidad Pública desde su función educadora y una postura crítica, se esperaría que coadyuvara a promover la participación social de estudiantes y profesores, así, implicaría conocer, comprender y analizar el discurso de los derechos humanos, tomar una posición, y favorecer la formación de una conciencia social en pro de la defensa de la dignidad de personas y de todos los grupos que conforman esta sociedad (Vázquez et al., 2016). Existe una carencia en el conocimiento sobre derechos humanos a nivel universitario ya que los jóvenes han recibido información

sobre los DDHH, pero carecen de una base conceptual que les permita comprender este discurso y ubicarse como sujetos de derecho, lo cual limita su exigibilidad. Estos jóvenes tienen una idea de los DDHH como una serie de leyes externas, una suerte de privilegios y normas para la convivencia. Reconocen las carencias del Estado Mexicano en torno a este tema, pero no ubican a los DDHH como parte de la relación sociedad-Estado, ni su dimensión histórico-social, aunque sí pueden nombrar hechos en donde no se han respetado los derechos humanos, resaltando acontecimientos pasados como el movimiento estudiantil de 1968. La mayoría acepta el discurso y está de acuerdo con este, pero también se identifican algunas tendencias de cuestionamiento al mismo. En su mayoría no se ubican como población vulnerable, lo ubican como una situación externa a ellos, identificando principalmente a los indígenas como grupo particularmente afectado. Ubican el problema del no cumplimiento de los derechos humanos desde la dimensión individual y la falta de información, en alguna medida como parte de las condiciones estructurales y culturales del sistema (Velázquez et al., 2016). Por lo anterior, se puede inferir que los jóvenes no reciben suficiente educación derechos humanos en el espacio universitario. Como se puede observar, la universidad queretana carece de incorporación de temas sobre derechos humanos en los programas que imparte así como la formación de actitudes críticas que integren el discurso de los derechos humanos y su construcción histórica como un logro social, dicha carencia se ve reflejada en las respuestas de los jóvenes, por lo tanto es importante que cada programa cuente con una estrategia de enseñanza de los derechos humanos de manera contextualizada a las problemáticas que atraviesa el país.

Educación en derechos humanos

De acuerdo con la Encuesta Telefónica Nacional de Derechos Humanos en México realizada por el Cesop (2016), el 90.7% de los encuestados está de acuerdo con que se incluya el tema de los derechos humanos en el sistema educativo nacional. Al preguntarles si saben o han escuchado el mayor escándalo de censura periodística en nuestro país, el 28.7% respondió que no sabe o no respondió, y un

20.3% indicó tratarse de la desaparición de los 43 normalistas, seguido de un 10.8% indicando el despido de Carmen Aristegui y 6.3% la corrupción en todos los niveles de gobierno. El 58% expresó estar de acuerdo en que la CNDH promueve y difunde la cultura de los derechos humanos, sin embargo, hay un 34.9% en desacuerdo, 5.6% ni de acuerdo ni en desacuerdo, y 1.9% no sabe o no contestó. Puede notarse una desventaja en el conocimiento de los derechos humanos y las instituciones que los promueven y defienden, aunque existe un interés porque sean enseñados a nivel educativo nacional.

Las instituciones de educación superior son un foco de atención por la falta de incorporación del tema de derechos humanos como tema transversal, pero también por no contar en su mayoría, 46.42% con profesorado capacitado en conocimientos de derechos humanos así como el 88.58% de las instituciones no forman profesores en esta materia como reporta SEP-UNAM (2013). Se indica que de las 29 universidades participantes, el 57.14% de las IES no cuentan con un centro especializado en esta materia, aunque el 42.86% lleve a cabo actividades de difusión. El 21.43% de las IES no cuentan con una materia de derechos humanos en su currícula. En las materias a nivel licenciatura un 60.71% imparte el tema de derechos humanos. Sin embargo, a nivel posgrado 60.71% no incluyen educación en derechos humanos a pesar de tener contemplados estos contenidos en sus programas de estudio. Se destaca que 50% de las IES no cuentan con publicaciones sobre derechos humanos y 31.25% tienen dificultades en su labor educativa en materia de derechos humanos. Es interesante señalar que 87.50% de las IES han elaborado eventos de esta temática para la difusión de los derechos humanos y 62.50% han elaborado algún material como libros, folletos o trípticos sobre la materia. Esto supone que en las IES existe un interés general en incorporar la educación en derechos humanos pero que no cuentan con programas de formación docente ni una política que formalice la impartición de contenidos en las materias, lo cual dificulta el involucramiento de los jóvenes con el tema como se mencionó anteriormente.

En México se han elaborado programas de educación en derechos humanos a cargo de la Secretaría de Relaciones Exteriores desde 1997 sin haber consultado a la SEP, sociedad civil ni profesionales de educación por lo que estos programas son una simulación de cumplimiento y respeto de los derechos al interior del país con el fin de mantener una situación de estabilidad aparente a ojos externos. Ante los incesantes cuestionamientos internacionales al entonces presidente Ernesto Zedillo sobre violaciones en derechos humanos, creó en 1997 la Comisión Intersecretarial para la Atención de los Compromisos Internacionales de México en Materia de Derechos Humanos, que sigue con esta simulación para la mirada internacional. En un periodo de 1997-2007 México ha implementado planes de educación en derechos humanos que no han sido ejecutados, sino que han formado parte de una estrategia de aparente cumplimiento con los mandatos de la ONU para no ser cuestionado a nivel internacional (Ramírez, 2008). Esta simulación también se da a nivel de discurso contradictorio de la SEP al exponer el Programa de Educación en Derechos Humanos 2004 como un programa integral y por otro lado señalando que la educación en derechos humanos es parte del programa integral de formación cívica y ética de educación básica, pero que en dicho programa no aparece referencia alguna al Programa Nacional de Derechos Humanos mencionado. (Ramírez, 2008). Al respecto de la formación docente de educación básica, la formación valoral desconoce “los entramados sociales y desarrollo histórico” (Ramírez, 2008). A nivel de educación superior, a pesar de las varias propuestas que hay, carecen de metodología de enseñanza por lo que no se estudia la manera de incidir en la aplicación efectiva de los derechos humanos. Se infiere que la educación en derechos humanos en el contexto mexicano además de encontrarse en construcción, no se ha logrado llevar a cabo sino a manera de simulación pero no de práctica real, se toma el discurso de los derechos humanos pero no se hace efectivo en los planes de estudio.

Es posible interpretar que las constantes violaciones a los derechos humanos tienen relación con la falta de acciones educativas para la ciudadanía en derechos humanos aun cuando esta educación representa en sí misma un derecho universal.

Si bien, la educación en derechos humanos (EDH) está en proceso de desarrollo, es necesario pensar en pedagogías que sirvan al desarrollo de pensamientos y actitudes críticas de los estudiantes, así como el fomento a la construcción de memoria histórica pues sin ello, pueden llegar a ser ciudadanos no participativos, indiferentes o con pensamientos que refieren a poca conciencia social como muestran los datos arriba mencionados con el riesgo de que no actúen en situaciones de injusticia y violaciones a los derechos propios y de los demás. Un país que carece de protección y promoción de los DDHH no puede ser democrático especialmente cuando la ciudadanía no es alfabetizada en derechos humanos y no sabe qué hacer, a dónde acudir ni cómo reconocer los derechos humanos y su historia.

Si bien existen materiales para la EDH, es notoria la carencia de guías didácticas dirigidas a la población juvenil con temas sobre la historia de los derechos humanos que sirvan para fomentar actitudes críticas y la memoria histórica atendiendo el componente emocional del aprendizaje sin el cual es difícil que se apropien de las problemáticas sociales como concernientes a sí mismos. Esto es porque las actitudes y la memoria histórica no son conocimientos conceptuales que se enseñen a manera de transmisión, implican más bien una construcción. Una manera de resolver la carencia de estas guías didácticas es utilizando el cine como estrategia, ya que éste se dirige a las emociones del espectador y lo involucra como parte de las historias que cuenta audiovisualmente. Si se enseña a los jóvenes a mirar el cine críticamente, problematizando lo que observan y contextualizándolo con su entorno, se estaría abonando a la construcción de una ciudadanía participativa y a la educación en derechos humanos entendida como una pedagogía liberadora, donde el docente no le dice al estudiante qué aprender, sino que sirve de mediador para que el estudiante construya sus conocimientos de forma crítica a partir su propia experiencia.

Con base en la capacidad de desarrollar actitud crítica a partir de la enseñanza de la historia, actitud conseguida también mediante la alfabetización

cinematográfica y la educación problematizadora en derechos humanos, esta investigación se centra en ¿cómo elaborar una guía didáctica que permita la educación en derechos humanos mediante el cine y alfabetización audiovisual, para el aprendizaje de la historia de los derechos humanos en México desde un modelo problematizador?, recurriendo preferentemente a películas que hagan referencia a algún suceso histórico en el contexto mexicano una vez que se responda qué acontecimientos de la historia de México son relativos a los derechos humanos. El uso de audiovisuales como lo es el cine corresponde a la atención de la EDH a la cual no le basta la teoría sino también lo afectivo debido a que “cualquier educación está cargada de emociones y es esa afectividad la que funda el vínculo pedagógico” (Fernández, 2013). Se considera importante la alfabetización cinematográfica ya que los jóvenes son los mayores consumidores de cine en el país, y en su mayoría consume películas por entretenimiento al elegir las más publicitadas en los medios, de lo cual se infiere que este sector de la ciudadanía carece de perspectiva crítica en su selección. Lo que se busca es lograr el desarrollo de ciudadanos más críticos, participativos e informados respecto a su contexto democrático y los derechos humanos mismos, es decir, acudiendo a una educación problematizadora vinculada a la vida real de todos y todas.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Diseñar una guía didáctica para la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México y alfabetización audiovisual con un modelo problematizador y crítico-emocional, mediante películas con alusión al contexto histórico, social o político de México, a partir de competencias audiovisuales, históricas y valores para jóvenes universitarios.

Objetivos Particulares:

1. Identificar las competencias audiovisuales, históricas y de valores para orientar el aprendizaje de la historia de los derechos humanos en jóvenes universitarios.
2. Diseñar un modelo problematizador de educación en historia de los derechos humanos a partir del cine como recurso audiovisual.
3. Vincular la historia, derechos humanos, valores y alfabetización audiovisual como metodología interdisciplinaria con enfoque crítico-emocional

Preguntas de investigación

¿Cómo elaborar una guía didáctica para universitarios con enfoque problematizador para la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México?

¿Qué competencias audiovisuales, valorales e históricas se pueden fomentar en la enseñanza de la historia de los DDHH en México?

¿Cómo hacer uso de películas para la alfabetización audiovisual y educación en historia de los derechos humanos en México con un enfoque crítico-emocional?

2. MARCO TEÓRICO

Jóvenes

La categoría desde la que se piensa a los jóvenes en esta investigación, parte de la propuesta de Reguillo (2000) como una categoría mutable y definible solamente a partir de los contextos sociohistóricos de una determinada sociedad. Hoy en día sufren de un discurso paradójico al contar con la exigencia de ingresar al mundo de derechos y deberes donde se esperan ciertos comportamientos, pero no tienen oportunidades de inserción económica. La autora hace mención de que hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes son

el vestuario, la música y ciertos objetos emblemáticos a lo que podría agregarse el cine y medios de comunicación. Menciona que después de los años 80 ya con un neoliberalismo como poder en América Latina, se detecta a los jóvenes como problema social causantes de violencia en las ciudades. La juventud se entendería entonces como un estado con sentidos cambiantes, y por lo mismo no cuenta con una definición cerrada. Propone reconstruir el discurso que ha estigmatizado a los jóvenes, a los empobrecidos principalmente, como los responsables del deterioro y la violencia. Por lo tanto, la educación para los jóvenes universitarios debe ser pensada no como una manera de acabar con los problemas de violencia como si ellos fuesen los responsables, sino pensar su educación como un modo de brindarles herramientas para devenir en sujetos críticos y autónomos capaces de reconocer abusos, exclusión y discriminación y poder defenderse a través del diálogo de forma pacífica.

2.1 Ciudadanía activa en derechos humanos

La condición de ciudadanía moderna se define con base en el acceso legal a los derechos civiles otorgados por la pertenencia a una nacionalidad, que con base en el ejercicio de la conducción política efectiva y conjunta de los destinos colectivos. El ciudadano se reconoce por la ley como civil perteneciente a una nación y, por tanto, accede al conjunto de derechos y libertades (incluido el sufragio), que ni el Estado ni otros ciudadanos pueden vulnerar en virtud de la igualdad jurídica. El ciudadano no puede perturbar o violentar mediante las propias acciones, los derechos y libertades de otros (Araiza, 2007).

La ciudadanía es una categoría política que alude a la pertenencia y la participación de las personas en la sociedad y que ha adquirido relevancia social y educativa en los últimos años (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013). Estos autores entienden la ciudadanía no como estatus, sino como una práctica que debe aprenderse, por ende la educación ciudadana debería configurarse como una

educación crítica y participativa entendiendo que la ciudadanía es un proceso que se aprende, los ciudadanos se construyen activamente es decir, se aprende a ser ciudadano siéndolo.

La ciudadanía no puede considerarse como tal sin participación, pues como se expresa en INE (2015) la participación es fundamental para la democracia “por dos razones: la movilidad política —que una persona pueda, partiendo desde abajo, ascender a posiciones de gobierno o representación mediante su participación— y la influencia de la ciudadanía sobre quienes toman decisiones” (p.20). Sin participación se afecta la rendición de cuentas de quienes gobiernan y la igualdad política, sin la cual no hay formación de actores relevantes en la comunidad. La ciudadanía implica una tarea activa en su defensa y en la ampliación de sus límites, es similar a la democracia en el sentido de que a lo largo de la historia ha ido cambiando y los derechos no llegan por sí solos, por eso es por lo que la ciudadanía debiera ser activa en el ejercicio mismo de sus atributos. Si la ciudadanía no ejerce su condición, deja de serlo y “el ciudadano deviene en siervo, súbdito o esclavo” (Horrach, 2009).

La educación en derechos humanos es esencial para formar una ciudadanía activa en materia de derechos humanos es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos haciendo progresar la causa de los derechos humanos. Los ciudadanos activos en derechos humanos se protegen a sí mismos y protegen a otros contra las violaciones de derechos humanos, y promueven estos derechos al alzar su voz para cuestionar críticamente las violaciones de derechos de todas y todos (Moriarty, 2005). Este tipo de ciudadanía reflexiva y participativa volcada a la acción implica posicionarse en una pedagogía de derechos humanos que busca la conformación de sujetos de derechos que no sólo comprenden la actualidad sino su relación con la historia de manera crítica y desde una conciencia histórica para alcanzar una cultura del “nunca más” que indica Magendzo (2000)

evitando así la repetición de violaciones a los ddhh y a evitar que ocurran otros sucesos de este tipo.

2.2 Antecedentes de educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos busca la promoción de los derechos humanos en conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos además la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos expresa en su artículo 1° que todos tienen derecho a buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y deben tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos (ONU, 2011).

La Educación en Derechos Humanos (EDH) puede definirse de acuerdo al Plan de Acción para la tercera etapa del Programa Mundial para la educación en derechos humanos (Naciones Unidas, 2014), como el conjunto de actividades de aprendizaje, enseñanza, formación o información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos con la finalidad de fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la paz, igualdad, tolerancia, participación y un desarrollo sostenible centrado en las personas y justicia. La EDH abarca lo siguiente:

- a) Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana.
- b) Valores, actitudes y comportamientos: promover los valores y afianzar las actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos.
- c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos (Naciones Unidas, 2014).

Una propuesta didáctica para la edh sugerida por Fernández (2013), incluye tres niveles que son complementarios: sensibilizador-problemático, teorizador-

normativo y valorador-activo. El primero trata sobre debatir problemas cotidianos usando recursos disparadores que podríamos llamar mediadores, tales como imágenes, cuentos, leyendas, videos, juegos, dramatizaciones, canciones, y estudios de caso. El segundo nivel es el abordaje teórico de los ddhh, su historia e instrumentos y mecanismos de protección, así como el problema axiológico. El tercer nivel propuesto es una síntesis de los dos niveles anteriores como complementariedad. Es el nivel del volverse activo por medio del debate, análisis y reflexión. Para esta autora, lo principal es un proceso de sensibilización que permita comprender que las violaciones y el respeto a los ddhh no son un recurso político sino un problema de todos y todas. Esta propuesta didáctica está basada en un modelo problematizador que busca no solo el aprendizaje de contenidos teóricos sino especialmente la reflexión desde problemas cotidianos de los estudiantes que se problematizan para generar un movimiento cognitivo.

La educación en derechos humanos tiene su fundamentación en el respeto y reconocimiento de la dignidad y condición humana y por lo tanto esta educación implica una educación moral vinculada a la historia porque nos lleva a analizar, como indica Rodríguez (2000), las causas que generan los múltiples problemas de la sociedad actual, así como a formular un renovado compromiso individual y colectivo con los deberes morales, sin cuya plena vivencia e interiorización harían de las declaraciones documentos momificados.

2.2.1 Programas nacionales y estatales de derechos humanos

2.2.1.1 *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*

Artículo 3º

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo (DOF, 2017).

A nivel nacional se observa que desde 2004 se ha manifestado un interés en la educación en derechos humanos como lo muestra el Programa Nacional de Promoción y Fortalecimiento de Derechos Humanos (PEFEUM, 2004) cuyas medidas principales se basan en promover la formación docente en derechos humanos de los niños y las niñas de educación básica, así como en la educación media superior la promoción de la cultura de derechos humanos, y a nivel de educación superior fortalecer los programas educativos de derechos humanos mediante la ANUIES. Así como difundir programas educativos y recreativos para una cultura de derechos humanos mediante la radio y la televisión.

Asimismo, el Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012 (DOF, 2008) tuvo como uno de sus objetivos la consolidación de una cultura de derechos humanos en los planes y programas de educación formal y no formal.

En el Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018 (Segob, 2014) vigente se encuentran varias estrategias relativas a los Derechos Humanos, entre ellas destacan la incorporación de la perspectiva de derechos humanos, género, inclusión y no discriminación en todos los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos (estrategia 2.2.3), también el fomentar ofertas educativas a nivel superior en materia de derechos humanos, cultura de paz y resolución pacífica de conflictos (estrategia 2.5.2), y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para promover la cultura de los derechos humanos, paz y resolución de conflictos (estrategia 2.5.4). Con esta estrategia se puede notar la importancia de educar con medios de comunicación como herramientas para fomentar una cultura de derechos humanos, por lo que es posible pensar que la educación en historia de los derechos humanos en México a través de películas es una propuesta

viable, novedosa y que cumple con una de las expectativas del Programa Nacional de Derechos Humanos

El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UNAM, 2006) considera en la educación media superior y superior objetivos para fomentar una cultura de derechos humanos a través de sus planes y programas (contenidos, habilidades y valores relacionados a cada campo disciplinario), así como labor de investigación y formación del personal docente en esta materia. Entre las líneas de acción y temas que destacan son: la implementación de defensorías de derechos humanos en todas las IES y personal capacitado para éstas; reconocer asignaturas de derechos humanos en todas las áreas curriculares de nivel medio y superior; elaborar planes de estudio con expertos académicos, la colaboración de ONG's para diseñar esta materia en diversas especialidades; desarrollar programas de capacitación, evaluación y seguimiento a los docentes en materia de derechos humanos; desarrollar metodologías presenciales y a distancia mediante las nuevas tecnologías y diseñar materiales sobre derechos humanos. Dicho Plan considera también el papel de los medios de comunicación como medio para la educación en derechos humanos, por lo que es interesante que dentro de las líneas de acción que propone destacan: generar materiales novedosos que puedan ser difundidos a todo el público por estos medios; favorecer la investigación de la influencia en la percepción de la población sobre sus nociones en los derechos humanos en México; estimular proyectos que analicen la situación de la educación y comunicación en relación con la promoción y difusión de los derechos humanos; y favorecer que investigadores, docentes y estudiantes desarrollen propuestas novedosas en el campo del cine, radio y televisión que apoyen la labor de los derechos humanos.

El Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos 2010-2012 (SEP, 2010 b) señala entre sus líneas de acción el promover una cultura de defensa, promoción y respeto de derechos humanos en todos los niveles y modalidades de educación formal elaborando materiales didácticos, entornos de aprendizaje, planes

de estudio, creando estudios de posgrado en EDH, entre otros. También señala incluir la perspectiva de derechos humanos en la formación inicial y capacitación de los profesores en servicio y cursos de formación al personal de las instituciones educativas y cursos de desarrollo de formadores en educación en derechos humanos. Contempla la creación de materiales didácticos a partir de las nuevas tecnologías de información y comunicación que promuevan una cultura de derechos.

El Programa Estatal de Derechos Humanos de Querétaro 2017-2021 (PEEQ, 2017) destaca la importancia de capacitar a los servidores y servidoras públicos para garantizar el respeto a los derechos humanos.

2.2.1.2 Declaración Universitaria a favor de una cultura de los derechos humanos (2006)

Dentro de la declaración que firmaron la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación Pública y universidades públicas y privadas; destaca el promover la cultura, defensa y promoción de los derechos humanos en las instituciones de educación superior, así como incorporar planes de estudio en ellas y favorecer la educación y capacitación en derechos humanos. También realizar investigaciones, actividades y materiales didácticos en materia de derechos humanos mediante proyectos de investigación y promoción (UNAM, 2006). Con lo anterior se observa que a nivel nacional e internacional la impartición de una educación en derechos humanos es una obligación del Estado mexicano, la cual es imprescindible para evitar violaciones de derechos humanos formalizando una cultura de respeto, inclusión, justicia y participación ciudadana que reconozca los derechos humanos como una herramienta para vivir democráticamente.

El presente trabajo pretende contribuir al cumplimiento y ejecución de esta política pública en la educación superior y en la formación de servidores y servidoras públicos del Estado de Querétaro con base en los documentos nacionales e

internacionales. La presente investigación partiendo de una universidad autónoma, se basa entonces en el desarrollo del ser humano y respeto a los derechos humanos, además del fomento de la concientización sobre los mismos bajo los principios de justicia y paz.

2.2.2 Declaraciones convenciones y acuerdos sobre educación en derechos humanos y alfabetización mediática

2.2.3 Documentos Internacionales

2.2.3.1 Declaración sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos (2011)

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011) se establece que:

Artículo 1

En este artículo se evidencia que la educación en derechos humanos es en sí un derecho al que deben acceder todas las personas sin distinción.

1. Toda persona tiene derecho a poseer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y debe tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos.
2. La educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, de conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos (ONU, 2011).

Artículo 2

Este artículo destaca la importancia que tiene concientizar para prevenir abusos y violaciones de derechos para alcanzar una cultura universal de derechos humanos.

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades, comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

Artículo 3

En este artículo tercero, se destaca que esta educación en derechos humanos es un proceso para toda la vida y para todas las edades.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general.

Artículo 6

La pertinencia de este artículo es que da la pauta para incorporar los medios de comunicación para su enseñanza.

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos deben aprovechar y utilizar las nuevas tecnologías de la información y las

comunicaciones, así como los medios de comunicación, para promover todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

2. Deben alentarse las artes como medio de formación y sensibilización en la esfera de los derechos humanos.

2.2.3.2 Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

En el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se señala el contenido necesario que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

2.2.3.3 Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982)

Se formula a las autoridades competentes un llamamiento para:

- 1) Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos.
- 2) Estimular las actividades de investigación y desarrollo relativas a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la psicología y las ciencias de la comunicación (UNESCO, 1982).

2.2.3.4 Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa (2012)

Se propone a instituciones educativas, ONGS, instituciones culturales, sociales, medios y empresas lo siguiente:

1. Reconocer que la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) es esencial para el bienestar y progreso de los individuos, la comunidad, la economía y la sociedad civil;
2. Integrar la promoción de la AMI en todas las políticas nacionales educativas, culturales, de información y otras;
3. Promover competencias relativas a la AMI que apoyen la lectura, escritura, el habla, la escucha y la visualización de programas televisivos, cine, contenidos de Internet, etc. (UNESCO, 2012)

2.2.4 Programas internacionales

Entre las acciones realizadas para la edh que buscan relacionar los derechos con la vida cotidiana se encuentra la publicación *ABC: la enseñanza de los derechos humanos* de ACNUDH (ONU, 2004) donde exponen técnicas y actividades (intercambio de ideas, estudios de casos, expresión creativa, debate, excursiones, entrevistas, proyectos de investigación, juegos de rol, material visual y conferencias) para que los educadores introduzcan los aspectos de los derechos humanos en las

materias que ya se enseñan en las escuelas. Busca que los educadores fomenten el pensamiento crítico, aprendizaje cognitivo, afectivo y la participación activa en primarias y secundarias para una cultura de derechos humanos.

Así, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en su VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2010 a) investigó el desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto cuya hipótesis fue que el progreso de la EDH depende de que los conocimientos de derechos humanos estén efectivamente incorporados en el currículo del sistema educativo formal como muestra de voluntad política del Estado y garantía técnica de que serán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación de este informe radicó en cómo medir la presencia de tales conocimientos curriculares, e identificaron conocimientos específicos de derechos humanos, aunque de naturaleza básica, no especializada.

También, la tercer etapa del Plan de Acción (2014) del Programa Mundial, que está dedicada al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas (2005-2009 y 2010-2014), y a la promoción de la formación en derechos humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas. Uno de los objetivos de esta tercera etapa consiste en reforzar la educación en derechos humanos en la enseñanza primaria, secundaria y en la enseñanza superior así como la formación en derechos humanos de los maestros y los educadores, los funcionarios públicos, los miembros de las fuerzas del orden y el personal militar (ACNUDH, 2014).

2.3 Modelos de educación en derechos humanos

La educación en derechos humanos goza de varios modelos (valores, rendición de cuentas, transformador, problematizador) dependiendo la perspectiva con la que se considere oportuno incidir y la audiencia a quien va dirigida. Dichos modelos Magendzo (2008) los recupera como sigue:

Modelo de Valores y Percepción

Este modelo transmite información básica de los derechos humanos y su vinculación a los valores democráticos a través de estrategias de participación y crear interés en los estudiantes. Los temas por tratar son: la historia de los derechos humanos, información sobre los instrumentos claves de los derechos humanos y de los mecanismos de protección, e inquietudes internacionales con respecto a estos derechos. Promueve el análisis crítico y la habilidad de aplicar las exigencias de los derechos humanos a cuestiones relacionadas con la política. La mayoría de las intervenciones formales e informales en Latinoamérica se encontrarían en este modelo.

Modelo de Responsabilidad y rendición de cuentas

Este modelo está dirigido a profesionistas encargados de salvaguardar y garantizar los derechos humanos, por lo que consiste en capacitación a activistas, abogados, fiscales, jefes de policía, etc. No está vinculado a la transformación personal sino a la responsabilidad profesional como base para generar interés en aplicar los derechos humanos.

Modelo de Transformación

Este modelo está dirigido a individuos y comunidades para que reconozcan las violaciones a derechos humanos y sean capaces de prevenirlos, deviniendo en promotores ya que han vivido experiencias de violaciones de derechos propios. Para ello se les empodera con talleres de liderazgo, solución de conflictos, formación profesional, trabajo, etc.

Modelo Problematizador

Nace en Chile en los años noventa inicialmente dirigido a capacitar a profesores de sector formal, sin embargo, se ha ido ampliando y fundamentado en la teoría y pedagogía crítica reconociendo que no basta con los saberes y destrezas para vigilar y denunciar, sino que afirma que los derechos humanos son una práctica social, histórica y contextualmente construida. Para este modelo, la problematización es el centro de la educación en derechos humanos con una visión

político-emancipadora, así que investiga la relación entre educación, ideología, producción y poder. Entre los objetivos que tiene este modelo destacan: entender los derechos humanos como un conjunto de procesos dinámicos e históricos, la confrontación de intereses, las diferentes posiciones de poder; en donde las dimensiones políticas o ideológicas del mismo no pueden ni deben ser ocultadas. Un segundo objetivo sería motivar a los estudiantes a penetrar en la historicidad de los derechos humanos, pero no como un relato “neutral”, “aséptico”, “descriptivo”, sino uno que rescata por sobre todo los orígenes profundos de éstos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron. Pensar en tensiones entre los planteamientos ideales y los contextos y circunstancias reales. Reflexionar, por ejemplo, en las contradicciones que se dan entre la vigencia de los derechos civiles y políticos en contexto de pobreza, donde se violan a diario los derechos económicos, sociales y culturales. Motiva a rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas y en las de los grupos menos favorecidos y quienes han sido heridos en su dignidad humana. El modelo busca esclarecer la “memoria” para la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente” por dolorosa que sea (Magendzo, 2008), así que este modelo no sólo se ubica en un plano racional sino preferentemente emotivo, en el desarrollo de la empatía. Este modelo será central en la presente propuesta porque no solamente busca la formación de sujetos vigilantes de derechos, sino que busca que los estudiantes tengan una visión crítica sobre la historicidad y contextos de los derechos humanos.

La educación en derechos humanos está siendo reconocida en la política oficial de Chile y es parte fundamental del proceso de la modernidad escolar y la democratización (Magendzo, 1999). Desde la transversalidad se pretende que los estudiantes enfrenten y se inserten plenamente en la vida, esto implica que los derechos humanos estén presentes tanto en currículum manifiesto como en el oculto.

La explicación que brinda Magendzo es que la sociedad actual se encuentra en una crisis tanto de situación como de fe, la primera entendida como un estado de transformación y por tanto de identidad donde se pierde el sentido y los límites se borran, en que el proyecto común se pierde y el sujeto se aísla de los demás, teniendo entonces dificultad para el crecimiento personal y social. La crisis de fe la describe como una crisis de valores y la dificultad para no tomar riesgos ni enfrentar posibilidades, es la dificultad de vivir una ética que trascienda la manipulación y poder, el materialismo, el consumismo y el hedonismo. En esta línea, Magendzo ha construido un modelo teórico de educación en derechos humanos desde una perspectiva crítica que implica educar desde la problematización en el sentido de Paulo Freire (2005) en quien se halla una idea de educación crítica y reflexiva que considera como sujeto cognoscente no sólo al educando sino al educador, pues ambos estarían en constante aprendizaje e investigación crítica siendo lo que Freire llama educación problematizadora, en la cual “los hombres van percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2005: 96) y es reflexiva porque busca la realidad. El papel del educador no es llenar a los educandos con conocimientos, sino de crear las condiciones para buscar el conocimiento verdadero.

Esta educación problematizadora serviría a la liberación ya que “se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderos de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora” (Freire, 2005: 97). Esto quiere decir que la educación en esta línea debe estar dirigida a la acción, y en ese sentido es que Magendzo propone que la educación en derechos humanos sea dirigida a la acción, que sea problematizadora y libere al sujeto de ataduras que le impidan tomar decisiones debido a que “educar en los derechos humanos supone trascender la mera transmisión verbal y pasar al hacer” (Magendzo, 2008: 21).

Magendzo (2002) posiciona la educación en derechos humanos como una educación política, es decir más allá de la educación tradicional ya que el proceso

de aprendizaje se liga con el uso social real del conocimiento como herramienta, entrando nuevamente en vínculo con Freire para quien el cúmulo de conocimientos como educación bancaria es lo opuesto a la educación emancipadora. Para Magendzo (2002) la EDH es una de las expresiones más concretas de pedagogía crítica ya que se orientan al empoderamiento de las personas para que sean sujetos de derechos, es decir, personas con conocimientos básicos de los derechos fundamentales, que los promueven y aplican tanto los propios como los de los demás y por tanto debe estar familiarizado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros pactos, convenciones y declaraciones a nivel mundial de modo que al conocer dichas normas lograría ser un instrumento de acción, es decir de demanda y vigilancia de los derechos humanos de todos. Como tal no se trata de un aprendizaje académico sino conocimiento para la acción que habilite a los sujetos para decir “no” sin el uso de la fuerza. La pedagogía crítica en palabras de Magendzo (2002) considera al conocimiento como una construcción social que apunta a la comprensión de los valores de cada persona y no en una búsqueda de la verdad única, y afirma que tanto la pedagogía crítica como la educación en derechos humanos tienen el deber y pueden contribuir al cambio social al integrar la educación, el currículum explícito y oculto con la justicia social, empoderamiento, temas sociales, culturales y políticos entre los que señala la pobreza, discriminación, paz, género, racismo, entre otros. De esta forma buscaría la formación de una sociedad justa mediante el empoderamiento para la emancipación de los sujetos con sus propios medios siendo crítica porque problematiza las relaciones sociales y de poder.

Para Magendzo (2004), la tarea educativa en derechos humanos es necesaria porque están vinculados a una variedad de temas emergentes, conflictivos y problemáticos de las sociedades modernas y contingencias políticas, históricas, económicas, sociales y culturales, así como a la identificación del sujeto-ciudadano de derechos y deberes de manera consciente. Lo que propone es una educación en derechos humanos cuya base sea la alteridad y la diversidad ya que no hay posibilidad de respetar los derechos de otro u otra si este o esta no es

reconocido o reconocida en su alteridad, como un legítimo otro u otra. La diversidad de grupos culturales y sociales distintos, con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones es y ha sido una característica del mundo latinoamericano cuya tendencia histórica ha sido negarla, homogeneizarla, negarla, combatida y censurada en nombre de los afanes modernizantes y civilizadores. Plantea que la relación de alteridad y diversidad son condiciones necesarias y fundantes de la vigencia y cultura de los derechos humanos. Se apoya en el filósofo Emmanuel Levinas quien se interesó en buscar lo que está más allá de la totalidad del Ser, que trasciende y es infinito, cuya respuesta es el Otro. Así, la ética es cuestionar al igual desde el Otro. Rescata que existe una responsabilidad para con el Otro, con el otro, con la palabra de quien no tiene voz. A Levinas le interesa el sujeto moral responsable de los sufrimientos del Otro, vigilante del Otro. Por lo tanto la EDH debe crear condiciones para aprender a mirar, escuchar, sentir, vigilar al Otro. Debe contribuir a construir un lenguaje, cultura, conciencia sin buscar reciprocidad, sin evasivas, sin excusas acerca del Otro sino responsabilizándose. Esta educación enseña a mirar de frente, aunque cause sufrimiento, angustia, impotencia. Instala expresiones y comportamientos de responsabilidad e incumbencia, contribuye al primer artículo de la DUDH que exige comportarse fraternalmente los unos con los otros. La EDH es una educación para la responsabilidad, para forjar vigilantes alertas del otro. Formar sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, la razón, confianza para hacer vigentes sus derechos y de los otros.

Esta pedagogía crítica de los derechos humanos se conjuga con la pedagogía de la memoria (Toledo, I., Veneros, D., Magendzo, A., 2009) que trata de penetrar en la subjetividad de los testimonios, rescatar el significado de la experiencia de un sobreviviente, abrirse y dejarse afectar por ella. A diferencia de la historia que recuerda hechos, grandes relatos, personajes, huellas, causas y consecuencias como ciencia, la memoria apela a lo existencial, exige interpretación, desafía, interroga, remueve conciencias, interpreta hechos desde nuestras emociones, empatía, rabia, dolor, obliga a mirar el dolor como experiencia y no dato.

La pedagogía de la memoria hará emerger dolor y penas personales y colectivas compartidas humanamente. Está cargada de violaciones a los derechos y dignidad, pero también de esperanzas y sueños. Se trata de transmitir a través de la memoria una ética de la atención, actitud y medios para las nuevas generaciones sean atentas. Una memoria ética en vez de recordar mórbidamente la historia, la historia de los vencidos. La pedagogía de la memoria interpela, tensiona y conflictúa al estudiante, cada uno interpretará desde su experiencia personal y colectiva, de recuerdos familiares, propias vivencias. Desafía a re-interpretar, re-elaborar, deconstruir y recrear el sentido de lo que se transmite. Que conduzca al "Nunca más". La memoria es la que nos mantiene alertas sobre manifestaciones xenofóbicas, racistas, intolerantes, discriminadoras que están presentes hoy sin atender o minimizadas. Es un acto de apertura a la historia de los y las otras. Al ser educado en el otro, las violaciones a sus derechos hieren a sí mismo.

El principio didáctico de reflexionar debe introducir y promover que sean los estudiantes quienes formulen preguntas, dudas, expongan sus perplejidades, presenten sus vacilaciones, tensiones, contradicciones y conflictos. Requiere que el docente entregue información y plantee interrogantes desafiantes antes de que la visita al lugar de memoria se lleve a cabo. Así el estudiante imagina y vive lo que no ha vivido, es un recorrido de introspección, para expandir la conciencia, mirarse desde la propia experiencia, en sí es enfrentar un desafío ético. Esta pedagogía aborda temas y problemas de la sociedad, por ejemplo, razones que motivaron la pérdida de la democracia; cómo fue posible llegar a crímenes del régimen militar; límites de deshumanización; niveles de decisión y libertad de los perpetradores de violencia; racismo, discriminación, intolerancia, corrupción, impunidad, etc. (Toledo, I., Veneros, D., Magendzo, A., 2009).

La finalidad de educar la mirada crítica implica posicionarse en la línea del constructivismo y aprendizaje activo, porque no se trata de transmitir un conocimiento de forma unidireccional, sino de promover la autonomía de los participantes como ciudadanos de manera colaborativa, porque el aprendizaje es

ante todo una actividad social. Los medios audiovisuales forman parte de la vida diaria de la ciudadanía, por lo tanto, la incorporación de programas que desarrollen competencias mediáticas implica un aprendizaje reflexivo y situado, al igual que el contenido mismo de derechos humanos. En la actualidad la educación tiene un rol preferente según Magendzo (1999) para articularse con el ejercicio de la ciudadanía a pesar de que se ha ido desperfilando como el espacio privilegiado en la formación de valores de los educandos, menciona que “el número de horas que comparativamente estos están expuestos a la influencia de la escuela se va reduciendo en cantidad y en calidad con respecto a otros espacios como medios de comunicación” (p. 4).

Como explica Magendzo (2007) los derechos humanos plantean problemas cognitivos a los estudiantes debido a que el discurso de los derechos en ocasiones es discordante con las situaciones que viven en su contexto y con lo que miran en los medios de comunicación, los cuales les acercan situaciones que acontecen en otros lugares. Las soluciones que la escuela puede aportar, él las ubica en tres opciones. La primera es "soluciones en acción" en que se busca activamente soluciones concretas, la segunda son "soluciones actitudinales" en que se hace conciencia de los derechos humanos y sus problemas, mismo que ya en sí conlleva una solución. La tercera es "soluciones cognitivas" en que por medio de discusiones y análisis los estudiantes proponen soluciones discursivas e intelectuales. Por lo tanto, se considera que, a través del uso del cine para la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México, es posible construir tanto soluciones activas, actitudinales como cognitivas una vez que se plantee con las películas el problema de los derechos humanos y su historia marcada por conflictos. De este modo se busca superar la irracionalidad y la injusticia que subyacen en la violación permanente de los derechos humanos en sus vidas cotidianas y crear las condiciones para que los sujetos devengan en defensores de los derechos, hacer exigencia de estos y vigilar las violaciones. En otras palabras, que devengan sujetos de derechos como menciona Magendzo (2007) que sean capaces de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse de “pararse sobre sus propios pies”, de

situarse como ciudadanos en su sociedad, comprometidos con el bien común, con lo público y retomando la importancia de la educación por la paz, se puede decir que la educación en derechos humanos aborda implícitamente porque “al ser la paz un derecho humano corresponde el deber de su construcción a todos los seres humanos, aun cuando ese edificio jamás pueda terminarse definitivamente” (Tuvilla, 1998) lo que es un proceso de relación entre los seres humanos y una manera de organizarse socialmente excluyendo las manifestaciones de la violencia.

Para educar en derechos humanos vinculando esta actividad al currículum educativo, Magendzo (2008) propone algunos principios pedagógicos, considerando que la inclusión de los derechos humanos en el currículum en el caso de México ha sido tensa debido a la prioridad que se da a contenidos disciplinares como el mundo productivo, competitividad, ciencia y tecnología. Considera también que el programa de formación cívica y ética basado en 8 competencias (conocimiento y cuidado de sí, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, respeto y aprecio a la diversidad, sentido de pertenencia, solución de conflictos, participación, apego a la legalidad y sentido de justicia) tanto en primaria como en secundaria, abarca el tema de DDHH haciendo referencia a los derechos civiles y políticos, sociales y culturales, ambientales y derecho a los pueblos.

Así que los principios didácticos serían: Integración (ir aprendiendo sobre derechos humanos conforme se desarrollan las unidades de los programas de estudio y no de forma separada); recurrencia y gradualidad (los DDHH se aprenden practicándolos en diversas situaciones y aumentándose su complejidad); coherencia (debe existir concordancia entre la metodología y los discursos de los derechos humanos en las actividades y las acciones del docente como un sello de éste); vida cotidiana (el docente debe rescatar las situaciones y momentos de los alumnos en relación a los derechos humanos e incorporar sus experiencias y conocimientos previos); construcción colectiva del conocimiento (el docente debe guiar a que los alumnos investiguen y analicen no solo los documentos y pactos sino hechos donde los DDHH estén en juego, son ellos quienes deben buscar qué sentido tienen los instrumentos en sus vidas); apropiación (los aprendices deben

identificar en sus discursos los conceptos, valores, habilidades que han puesto en marcha para poder rectificarlos y proyectarlos a situaciones nuevas).

Estos serían los hilos básicos para la educación en derechos humanos que sume al currículum escolar y a la educación no formal resaltando la formación de sujetos responsables del otro y vigilantes de los derechos humanos considerando la voz de los oprimidos.

La definición de educación en derechos humanos que brinda Ramírez (2007), refiere a que es una práctica educativa y una formación de reconocimiento, respeto, promoción de los derechos humanos para desarrollar las máximas capacidades como sujetos de derecho a través de herramientas para ejercerlos. Requiere de la integración de las dimensiones histórica, social y política de la educación y su relación con la democracia, desarrollo y paz. Es decir, educar para ejercer los derechos mediante la reescritura permanente de su historia desde el punto de vista de los oprimidos quienes han vivido violaciones de sus derechos teniendo presente una perspectiva contextual y política de la realidad social. Además de la historicidad como uno de los principios de la educación en derechos humanos, también debe considerarse que tanto el educando como el educador están en un proceso permanente de educación en derechos humanos. Las universidades deben reflexionar los derechos humanos no sólo desde nuevos enfoques sino desde su construcción social e histórica.

Existen algunas aportaciones que han hecho diversos autores acerca de la educación en valores y derechos humanos que abonan a la construcción de un modelo problematizador de educación en derechos humanos. La educación en derechos humanos sería una educación moral, considerar que la educación debe ser moral no es con fines privados, sino que atañe a la condición misma de la educación tal como indica Rodríguez (2000) siendo la moral una cuestión humana y social por excelencia. El aprendizaje de la moral es quizá el más útil y beneficioso para la sociedad, “es una cuestión de actitudes y de conductas prácticas” (Rodríguez, 2000: 255). Sin la moral no puede haber progreso social ni confianza,

aceptación mutua, hermandad que ayude a descartar la guerra y la violencia en las relaciones. Hoy la importancia de la educación moral es vital porque si nadie la enseña no es posible que las nuevas generaciones la aprendan por sí mismos, lo que preocupa a Rodríguez (2000) es que ni los maestros de educación primaria, secundaria, universidad estudian pedagogía moral, al tiempo que la familia transfieren sus obligaciones educativas a las instituciones y las religiones pierden fuerza. Esto se trata de un tema de derechos humanos, pues en el fondo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos “no es otra cosa que una importante llamada de atención acerca de la necesidad de la moral social de la necesidad de la educación moral” (Rodríguez, 2000: 257). Asimismo, es una llamada a vincular con la historia ya que la educación moral debería hacernos analizar las causas que generan los múltiples problemas de la sociedad actual y a reformular un nuevo compromiso individual y colectivo con los deberes morales, sin cuya plena vivencia e interiorización los papeles declarativos quedarían momificados (Rodríguez, 2000). No es suficiente una educación en valores de moda, sino una auténtica educación moral que permita como está establecido en el Preámbulo de la Declaración de 1948, identificarse con su propia dignidad, liberarse del temor y la miseria, el disfrute de la libertad, respeto mutuo y sentirse parte de la familia universal.

Es decir, que la educación debe tener como premisa la dignidad humana, tal como señala Hernández (2000), hay enseñanzas que olvidan lo teórico pero lo que verdaderamente permanece es lo emocional, lo que nos ha impactado o transformado “no se puede educar para la libertad sin educar para la verdad” ambas palabras tienen sentido para la dignidad humana como fundamento de la personalidad (Hernández, 2000).

La educación además ha estado vinculada al desarrollo de los regímenes políticos y es imprescindible para la consolidación democrática que al final resulta ser tarea de la ciudadanía. Por ello la educación en derechos humanos implica hablar de la implementación de la democracia “sin la difusión de los derechos, habrá

instrumentos de protección de concretas violaciones, pero faltará sentimiento democrático y constitucional que constituye el cimiento de la convivencia democrática” (Sánchez y Quesada, 1995:9). Estas autoras plantean que los derechos no se interiorizan espontáneamente y mucho menos tratándose de niños y jóvenes ya que la educación no es solamente transmisión de conocimientos ni generar actitudes de conformismo con las situaciones ya consolidadas, más bien contribuir desde el exterior en este proceso inacabado del desarrollo de la personalidad de cada ser humano (Sánchez y Quesada, 1995). También coinciden en poner un marco común para que todos respeten, siendo éste la dignidad y el respeto a los derechos inherentes dada anteriormente por la Declaración Universal de la ONU sobre el contenido necesario expresado en el artículo 26.2 que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esta enseñanza no es el único medio de socialización de las democracias, están envueltas las familias, escuelas, partidos políticos y medios de comunicación que difunden el respeto a los derechos humanos. La eficacia de los derechos es el resultado de la participación de todos los titulares de derechos fundamentales. Estas autoras recuerdan que Aristóteles señalaba que la educación debía acomodarse al principio mismo de la constitución, pues “es absurdo que un régimen que quiera pervivir descuide el mismo fundamento de su permanencia” y además es difícil la tarea educativa cuando el entorno es contradictorio, para ello deben desarrollarse sentimientos nobles y educar para la solidaridad y la paz, implica convertir al hombre en ciudadano. La metodología que dichas autoras sugieren es que el desarrollo de los tecnicismos sobre derechos humanos y el ámbito jurídico sea posterior a lo más general de los conceptos de derechos humanos. Se basan en que hasta 1993 en el Congreso Internacional sobre Educación en derechos humanos se proclamó que “los valores democráticos son un requisito para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y es conveniente, por tanto, conceder una atención particular a la educación en derechos humanos y en democracia” (Sánchez y Quesada, 1995: 104). Explican que para mayor efecto de la Conferencia

Internacional de Teherán en 1968 donde acentuaban la necesidad de hacer efectiva la educación para cumplir con los derechos humanos, la ONU elaboró dos documentos, el Pacto Internacional de derechos civiles y políticos y el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales en cuyo artículo 13 está la educación. De igual modo, las autoras exponen las 8 directrices del Plan mundial de Acción de Montreal celebrado en 1993 entre los que se destaca el uso de material didáctico como los audiovisuales, así como la necesidad de educar en derechos humanos como prevención y adoptando una pedagogía participativa y democrática, y al final las autoras destacan que frente a los medios de comunicación los ciudadanos deben mostrar actitudes críticas y no de vulnerabilidad. Estas cuestiones como se ha mencionado pueden lograrse a través de la educación audiovisual y enseñanza de la historia en especial de los derechos humanos. Sin embargo la propuesta de estas autoras responde a un aprendizaje general de los derechos humanos y a tecnicismos, dejando de lado la problematización de los mismos y la vinculación con el nivel personal y emocional requeridos para una educación en derechos humanos.

Una propuesta metodológica según Pérez (2000) para conocer e interiorizar los derechos humanos en centros educativos de España, basada en contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales referidos a la importancia de la construcción histórica de los derechos humanos así como la promoción de actitudes de respeto se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 1 Contenido sobre Derechos Humanos

Contenidos procedimentales	Contenidos conceptuales	Contenidos actitudinales
Explicación de los aspectos controvertidos de la acción humana sobre el origen de los DDHH y su necesidad ético-axiológica	Fundamentación de los DDHH desde posiciones: lus naturalista, Histórico-relativa, Ético-axiológica	Respeto por los DDHH así como reconocimiento para la convivencia colectiva y construcción de normas de convivencia
Analizar históricamente el devenir de la DUDH en función de las necesidades sociológicas	Necesidad y voluntad popular	Actuar según unas ciertas normas para la convivencia colectiva
Distinguir y relacionar los diferentes fundamentos de los DDHH	La universalidad de la Declaración Universal de Derechos Humanos	Apreciar el esfuerzo de la sociedad anterior a la nuestra por promover la necesidad de instaurar pautas de convivencia colectiva como los DDHH.
Análisis de los términos básicos de derechos		
Lectura comprensiva de textos		

Fuente: (Pérez, 2000)

Los contenidos señalados en la tabla indican un modelo sustentado únicamente en la Declaración Universal de Derechos Humanos con la que se busca analizar algunos términos de derechos humanos y explicar las acciones que originan la necesidad ética y axiológica de los DDHH. Sugiere el análisis histórico del devenir de la Declaración Universal de Derechos Humanos sin centrarse en eventos acotados a un país con necesidades, historias y vivencias específicas que originan los derechos humanos. El segundo tema que propone Pérez (2000) sería la génesis e historia:

Tabla 2 Contenido sobre génesis e historia de los derechos humanos

Contenidos procedimentales	Contenidos conceptuales	Contenidos actitudinales

Clasificar por grupos de alumnos a partir de las explicaciones del profesor y el material didáctico de la historia y origen de DDHH	Tres antecedentes de los DDHH	Valorar positivamente los contenidos referentes a hechos que nos llevan al reconocimiento de los valores presentes en la Declaración de los derechos humanos y leyes básicas del país
Lectura de la DUDH y elaborar una lista de obligaciones derivadas	Los derechos agrupados por categorías	Reconocer y construir normas de convivencia universalmente válidas y deseables
Establecer las prioridades de los artículos que componen los DDHH en la actual sociedad de finales de siglo XX	Organismos internacionales y pactos	Participación en la convivencia colectiva con valores emanados de la Constitución
Lectura de los artículos de la constitución española y relación con otros artículos de los DDHH, análisis crítico valorando similitudes o no.	Constitución y derechos humanos	Fomentar adhesión a los principios éticos que deben presidir la vida social y las relaciones nacionales e internacionales en este tema

Fuente: (Pérez, 2000)

En los contenidos de este apartado de Pérez (2000) se aprecia la inclinación a comparar la Constitución Española con la Declaración Universal de Derechos Humanos y el planteamiento para fomentar normas de convivencia y participación colectiva de acuerdo a la Constitución Española, no obstante el contenido de reflexión crítica sobre acontecimientos históricos se ve limitado a tres antecedentes de la promulgación de la Declaración Universal. En esta propuesta, se encuentra alusión a uso de audiovisuales como el video *La Selva Esmeralda* así como búsqueda de noticias a violaciones de derechos. No obstante, esta propuesta se limita a una historia general de los derechos humanos que se limita a la comparación de la constitución del país español en ese caso, y la declaración universal de los derechos humanos, no así de una construcción histórica particular de los derechos en ese país, dejando de lado el enfoque emocional y recuperación de experiencias vividas o simuladas.

Debe destacarse que el contenido de los derechos humanos sólo tiene sentido a partir de la experiencia de los hombres, no sólo contenidos conceptuales, procedimentales ni actitudinales, sino que tienen que vivirse.

“La experiencia mediatizada, indirecta, es la de los otros hombres, experiencias contadas, analizadas, reconstruidas a través de diversos canales: experiencia de los hombres del pasado más o menos lejano, más o menos próximo de los que dan cuenta, la historia, la literatura, la lengua; experiencia de los hombres de hoy de los que dan cuenta las disciplinas de ciencias sociales, pero igualmente los medios de comunicación social que son fuente de informaciones, emociones, juicios, identificaciones” (Santandreu, 2000: 262).

La experiencia referida tanto dentro y fuera de la escuela, por lo tanto, las experiencias transmitidas por los medios de comunicación tienen un lugar destacado en la educación de los derechos humanos. A la par Santandreu (2000) destaca la importancia de favorecer valores como la libertad y la solidaridad, el primero por ser el centro de los derechos del cual deviene en autonomía como valor y actitud, y el segundo como actitud y valor para comprender la reciprocidad de derechos. La visión de educación en derechos humanos puede sintetizarse desde esta autora como una educación para toda la vida, una construcción continua de la persona, de su saber, aptitudes, facultad de juicio y acción que le permitan tomar conciencia de sí y de su entorno, así como asumir su compromiso social integral.

Por su parte, Jares (1999) vincula la educación en derechos humanos con la educación por y para la paz y la solución de conflictos. En términos de educación coincide con los autores anteriores en tanto que la educación tiene como misión central el crecimiento de las personas y, por tanto, crecimiento en dignidad, libertad, derechos y deberes. Para Jares, la educación debe suponer un proyecto pedagógico integrador “que incite a vivir y disfrutar los derechos humanos, pero también fomentar pensar que cualquier violación de los mismos en cualquier lugar del mundo no nos puede resultar ajena y la responsabilidad de evitarlo nos incumbe a todos y todas” (Jares, 1999). Con este autor se retoma también la importancia de

la enseñanza de la historia de los derechos humanos al ser la historia de continuas transgresiones y violaciones en los cinco continentes, no sólo en los países denominados tercermundistas, citando la DUDH no como hecho aislado, sino que “forma parte de un proceso que se fue gestando en diferentes periodos históricos. Su aprobación en 1948 es la culminación de un proceso que se inicia en la edad moderna” desde el siglo XVIII pero que tiene un calado más profundo en el tiempo a través de las reflexiones de muchos filósofos, con las acciones de diversos movimientos sociales, con la producción cultural de diferentes pueblos, etc.

Con la Declaración de 1948 se vuelve el gran instrumento movilizador de la educación para los derechos humanos no sólo por el bagaje educativo sino por la intencionalidad de las Naciones Unidas de querer convertirla en instrumento pedagógico de concienciación que no se ha cumplido (Jares, 1999). Para Jares esta educación debe fomentar el desarrollo intelectual y afectivo al igual que el sentido de la responsabilidad social y solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la cotidianidad. También señala la comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales, que puedan explicar los hechos, opiniones y las ideas, a trabajar en grupo, a aceptar y participar en libres discusiones y basar sus juicios de valor y decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

La educación en derechos humanos también se fundamenta en la educación para la paz y sus fundamentos que son la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, Jares destaca al igual que los autores antes mencionados, una lista de valores para esta educación tales como justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, autonomía personal y colectiva, respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que les son antitéticos, como son la discriminación, intolerancia, etnocentrismo, violencia ciega, indiferencia e insolidaridad y el conformismo. Jares (1999) propone 9 principios didácticos entre los que destaca nuevamente la importancia de la experiencia y vivencia, combinando enfoques afectivos y cognoscitivos, los principios son los siguientes:

1. Vivir los derechos humanos; más que reflexionarlos, vivirlos en el centro educativo.
2. Conexión con la vida real del centro y entorno; tomar hechos cotidianos como didácticos
3. Importancia del ambiente y organización democrática
4. Educar para los DDHH es una educación desde y para la acción; dirigir la acción para formar personas activas y combativas
5. Participación del alumnado en el qué y cómo del proceso enseñanza-aprendizaje; basarse en trabajo en equipo, toma de decisiones consensuadas y cooperación
6. EDH presupone presentar una visión de la realidad cambiante y susceptible de transformación
7. Preferencia por los enfoques globalizadores e interdisciplinares
8. Coherencia entre fines y medios a emplear; es más importante las formas de aprender y las estructuras organizativas que en los contenidos o finalidades educativas marcadas
9. Combinación de enfoques cognoscitivos y afectivos; ambos van unidos y son necesarios para la interiorización de valores de una educación por la paz y derechos humanos. Los pasos del método socioafectivo son:
 - a) Vivencia de una experiencia real o simulada
 - b) Descripción y análisis de la experiencia
 - c) Contrastar y generalizar la experiencia vivida a otras situaciones de la vida

Entre los recursos sugeridos en términos de audiovisuales, destaca el cine mediante la metodología de cinefórum, ofreciendo incluso una clasificación de temas como género, racismo con sus respectivas películas. La línea que han seguido estos autores es destacar la importancia de que el aprendizaje de derechos humanos no es aislado de los demás, es colectiva y además debe ser vivida sea dentro y fuera de la escuela, como también experiencias simuladas como las que puede ofrecer el cine.

2.3.1 Educación e historia

La enseñanza de la historia tendrá que servir básicamente para ayudar a interrogar, interpretar e intervenir en la realidad social que les rodea desde una perspectiva histórica y a construir conciencia ciudadana (Levstik, 2014; Verge, 2014). Se requiere mover reflexiones en torno a sí mismos en conjunto de la sociedad en la que viven, a partir de visualizar a través de la historia formas de vida, problemáticas y valores en distintos tiempos. Es por ello que se elige el cine para esta función, ya que más allá de su función de espectáculo y entretenimiento, es una fuente histórica de la que se puede obtener información para construir interpretaciones y mostrar realidades en diversos momentos históricos pues como indican Jara y Boixader que, pensar históricamente tal vez sea la única manera de poder, algún día, intervenir en los hechos para cambiar realidades (Jara y Boixader, 2013: 70).

Según Santisteban, González y Pagés (2009) hay 4 aspectos fundamentales de la formación del pensamiento histórico: La conciencia histórico-temporal; la representación de la historia a través de la narración y de la explicación histórica; la empatía histórica y las competencias para contextualizar; y cuarta la interpretación de la historia a partir de las fuentes.

Una de las corrientes en didáctica de la historia promueve la enseñanza y aprendizaje de la conciencia histórica, la cual es una competencia narrativa desde la postura de Jörn Rüsen quien señalaba que es mediante la narración que se crea la conciencia histórica, y en la cual se combinan la escritura de la historia, memoria colectiva y otros modos de constituir el pasado, y cuya definición sería: “la comprensión individual y colectiva del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman dicha comprensión, así como las relaciones entre la comprensión histórica de cara al presente y al futuro” (Cataño, 2011). Para Rüsen, la diferencia entre memoria y conciencia histórica sería la cognición y relación con el futuro:

“La memoria presenta el pasado como una fuerza que mueve la mente humana bajo principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica representa el pasado en una interrelación más explícita con el presente, bajo el concepto de cambio

temporal y bajo pretensiones de verdad; [...] La memoria es una relación inmediata entre pasado y presente mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. La memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica con la cognición. La memoria está anclada en el pasado, la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro” (Rüsen, citado en Cataño 2011)

A lo largo del tiempo en la formación de los currículos se ha discutido la finalidad de la enseñanza de la historia, y cada vez se hace mayor hincapié en relacionarla con la educación ciudadana, lo que nos lleva a pensar que no es solamente una enseñanza en niños sino también en jóvenes universitarios porque para formar hacia la democracia, los ciudadanos precisan de algunas capacidades indicadas por Pagés (2007) tales como pensar por sí mismo, analizar, elegir, discutir, participar, comprometerse, etc., que deben ser ejercidas en el presente para abordar problemas históricos y sociales que se le presenten en la vida, pues la escuela debe enseñar para la vida, en palabras de Laville “en su presente, para abordar los problemas históricos y sociales que se le ofrecen, y enseguida en todos los presentes que encontrará en su vida, si verdaderamente la escuela forma para la vida ” (Laville, 2003 citado por Pagés, 2007). Para Pagés (2007) las ciencias sociales, incluida la historia pueden aportar a la ciudadanía las siguientes capacidades en los estudiantes:

Figura 1 Capacidades ciudadanas a partir de las ciencias sociales



Fuente: Pagés, J. (2007)

Pagés (2007) señala que se debe trabajar con historia a partir del siglo XX para enterar a los estudiantes sobre lo que pasa en el mundo y “puedan tener una opinión personal al respecto e intervenir como ciudadanos formados e informados ante aquellas situaciones que requieren un posicionamiento, y a veces, una acción explícita de la ciudadanía” (Pagés 2007, 212). La educación debe incorporar el objetivo de formar ciudadanos críticos de su sociedad a través de los recursos audiovisuales como lo son el cine porque nuestra sociedad es una sociedad de imagen y virtualidad que, si no se educa en este lenguaje audiovisual a los ciudadanos, corren el riesgo de ser consumidores de contenidos pasivamente y no actores sociales que participen en una sociedad democrática, así que se considera que toda educación debe estar basada de fondo en una perspectiva histórica, moral, de valores y sin duda en derechos humanos que orienten el fin de la educación misma. Para ello se considerará el desarrollo de la conciencia histórica como una manera de reconstruir el pasado analizando el presente y proyectando un futuro implicándose a sí mismo como actor histórico y con perspectiva de derechos humanos.

2.3.2 Valores y educación en derechos humanos

La sociedad se organiza en torno a la democracia como la mejor forma de organización política y social a la cual, se enraízan algunos valores básicos para su

sostén tales como los que menciona Carreño (2014) la libertad, justicia, equidad, solidaridad, respeto por la diferencia y pluralismo. Por tanto, la ciudadanía requiere contar con esos valores para vivir de manera más justa y equitativa y uno de los lugares privilegiados para la obtención de valores es la escuela y tendría que serlo en cualquier nivel, en especial la educación profesional en la que ya no existen materias específicas en civismo y ética. La primera institución educativa es la familia, que en la actualidad presenta una gran dificultad para educar en valores y convivencia, basta con referirse a los niveles de violencia que viven las familias actuales, lo cual deja a la escuela como condición única de educación y formación ciudadana y cuyo espacio es propicio para la convivencia y aprendizajes de ejercicios de la ciudadanía. La escuela debe ser educadora en valores ciudadanos para que los sujetos devengan en principales transformadores de su entorno más próximo y global.

Las sociedades con sus grandes avances tecnológicos y sociales han llevado a una fragmentación de la sociedad, en la cual indica Carreño (2014) las personas buscan su realización y búsqueda de objetivos de manera cada vez más individual, olvidando los objetivos en común y en la inclusión de los demás, existe una apatía y desafección de lo comunitario. Como señala Carreño (2014), uno se enfrenta a una sociedad y una juventud desinteresada de la política y de la comunidad al estar presente un individualismo cada vez más marcado como respuesta al quiebre de valores que se vive en la actualidad en que el presente es fugaz y se desatiende la historia pasada y la proyección hacia el futuro.

La educación en valores a nivel universitario se torna imprescindible porque cada ciudadano “es un miembro de una comunidad política que posee ciertas prerrogativas y está obligado a ciertas responsabilidades que se derivan de su condición de miembro” (Cortina, 2001, 34 citado por Carreño, 2014: 41). Por lo tanto, la universidad debe mostrarles a los estudiantes los valores sociales con los que se espera que los ciudadanos devengan activos y comprometidos con su comunidad y responsables del mundo, con un comportamiento participativo y libre.

Para Magendzo (2008), es importante que la educación en derechos humanos se ubique desde una mirada a los valores que resalten la dignidad humana como base de la ética y moral, valores tales como la “libertad, la justicia y la igualdad, la democracia, el pluralismo y el respeto a la diversidad, la tolerancia, la no-discriminación, la solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro” (Magendzo, 2008:22). Plantea que los derechos humanos han sido un referente y una plataforma moral y que por ende la educación debe preocuparse por erradicar la discriminación sistemática que continúa existiendo sobre todo en ciertos grupos de personas ya históricamente amenazados o violados en sus derechos.

Los valores son una noción que tiene varias aristas y varias maneras de definirse, primeramente, deben conocerse las dos dimensiones que tienen de acuerdo con Carreño (2014), la dimensión afectiva porque a los valores se les estiman, y la dimensión volitiva porque orientan y provoca voluntad de seguirlos. Un valor sería “toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación porque responde a nuestras tendencias y necesidades” (Marín, 1991, citado por Carreño, 2014).

Martínez y Hoyos (2006) señalan que las propuestas de educación en valores deberían reunir tres condiciones básicas: la primera que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del alumno, la segunda que el alumno no sólo aprenda saberes, sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales en su vida escolar y la tercera, en función de su momento evolutivo y de su contexto de vida. Que aprenda saberes y sepa movilizarlos para abordar con eficacia situaciones reales de su vida personal y como miembro de una comunidad en función de criterios derivados de la conjunción de los valores, antes citados, libertad, justicia, felicidad, tolerancia, respeto y dignidad.

2.3.3 El papel del profesor

Si se quiere educar en derechos humanos es necesario considerar como eje central la dignidad humana y que sea éste el motor del quehacer del educador o profesor, para ello puede remitirse al documental de “A path to dignity” (Bruno, 2012) que muestra ejemplos de profesores en la India hasta policías en Australia que aprenden sobre derechos humanos para darle sentido a su trabajo desde esta perspectiva de dignidad y libertad humana. En otras palabras, educar en derechos humanos requiere educar para la libertad “no se puede educar para la libertad sin educar para la verdad [...] verdad y libertad son palabras con un sentido fundamental para la dignidad y convivencia humana. La dignidad humana es el fundamento de los derechos humanos” (Hernández, 2000).

Para la educación en derechos humanos y educación por la paz, existe la propuesta de un modelo crítico, descrita por Jares (1999) en que el profesorado debe poseer las características de ser intelectual, reflexivo y comprometido con su realidad. Algunos de los comportamientos que propone deben ser: autenticidad, congruencia, competencia para afrontar situaciones conflictivas, comprensión empática hacia el alumnado, consideración de la dimensión afectiva de la educación, entre otros.

Tuvilla (2006) coincide que el educador en derechos humanos pretende el adecuado desarrollo intelectual y afectivo de las personas a través de métodos que contribuyan a fomentar la adquisición de una comprensión crítica de los problemas mundiales, resolución de conflictos pacíficamente y desarrollo del sentido de responsabilidad social y solidaridad con los menos favorecidos, se centra en la condición y dignidad humana y debe responder a la práctica, por lo tanto, estas metodologías deben:

- Estimular la participación y diálogo.
- Permitir la disensión con aquellas decisiones que se consideren injustas.
- Conectar interdisciplinariamente contenidos que como problemas medioambientales involucran factores históricos, económicos, políticos y que

junto con otras temáticas (lucha por la paz, defensa de los derechos humanos) constituyen la problemática mundial.

- Adoptar enfoques integrales porque el aprendizaje y vivencia de la paz implican proceso de formación y desarrollo de valores y actitudes que debe considerar elementos cognitivos, afectivos y conductuales.
- Desarrollar la razón crítica del que aprende para comprender realidades personales y sociales de los derechos humanos, analizar causas y consecuencias de su conculcación, comprometiéndose en su defensa.
- Orientar a descubrir y conocer iniciativas de respuesta positiva a los problemas mundiales.
- Los materiales que use deben permitir la información y sensibilización, sugerir diálogos abiertos y debates y permitir la ejercitación de las actividades relevantes para la formación no violenta (Tuvilla, 2006).

Ugarte (2004) destaca la importancia de educar en responsabilidad y en pensamiento crítico porque con su desarrollo se facilita la participación como ciudadanos activos y responsables en la sociedad. Ese sentido crítico es necesario para saber enjuiciar la realidad según las exigencias de los derechos humanos para la mejora de la sociedad. El sentido crítico implica estar dispuesto a indagar y buscar la verdad, analizar situaciones sociales desde su punto de vista y la perspectiva de los demás. Para ello el profesor debe estar formado para promover la participación en el aula, incentivar interés por sentido social, destrezas para debates, discusiones, uso de noticias, capacidad de escucha y simular situaciones.

El profesorado debe estar preparado para conocer cuáles son los derechos humanos que plantea la Declaración Universal y cuántos documentos, personajes, convenciones lucharon y luchan por ellos para poder conseguir que existan. Este trabajo debe ser abordado desde distintas áreas como los medios de comunicación además de las familias y escuelas. Debe conocer tanto los derechos como las responsabilidades que afectan a cada ser humano en su relación con los demás y el entorno. Debe tener presente los diferentes convenios y declaraciones como la

DUDH, derechos del niño, etc. Debe conocer personajes, situaciones históricas y saber diferenciar formas de injusticia y marginación. Que conozca y use los medios de comunicación y desarrolle el pensamiento crítico (Pareja y Trapero, 1998).

Asimismo, el educador debe cuestionarse críticamente sobre su propia tarea con preguntas como: ¿lo que estoy haciendo y diciendo y como lo hago y como lo digo, respeta realmente la dignidad humana de mis alumnos?, ¿qué ideas y supuestos sobre la educación me acercan o me alejan de favorecer su desarrollo humanizador?, ¿estoy cumpliendo adecuadamente mis deberes morales con ellos?, ¿estoy ayudando realmente a ser más humanos y a tratar más humanamente a los demás?, ¿les estoy animando a ser más libres, justos? (Gil, 2006).

De este modo se lograrían sujetos más formados, críticos, informados, más inconformistas con su entorno democrático y los derechos humanos mismos. Este inconformismo con la realidad democrática se vincula a la propuesta de liberación de Freire para construir sociedades pluralistas y tolerantes que permita liberarse de la opresión a quienes carecen aun de autonomía que todavía no se sienten relevantes en las responsabilidades que les ha dado el mundo.

Dado que los diversos autores (Hernández, 2000; Jares, 1999; Tuvilla, 2006; Ugarte, 2004; Pareja y Trapero, 1998; Gil, 2006) coinciden en la importancia del fomento del diálogo, la paz, resolución de conflictos, la participación, pensamiento crítico, nos estamos centrando en un educador que problematiza los derechos humanos a través de los conflictos en la historia y en el presente, no solamente un mero transmisor de la Declaración Universal sino un sujeto que se posiciona a la altura del sujeto que está educando y a su vez, se educa con él porque ese aprendiz es único con experiencias propias. Este docente debe fomentar que los educandos devengan autónomos y sean capaces de ser educadores también a través de su intervención social en sus vidas cotidianas. Un educador que posibilite la realización humana en libertad, que genere autonomía en los sujetos al enseñarles a pensar críticamente la realidad actual, histórica, política y social.

2.3.4 Cine y derechos humanos

Las películas históricas se leen hoy a la luz de los derechos humanos donde el heroísmo no está ya en la guerra sino en su condena. El cine visibiliza por medio de imágenes y brinda a la memoria perdida los recuerdos que le faltan, y este cine resurge intenso, comprometido, conflictivo y vehicula los valores de la época, morales, sociales, políticos incluso religiosos. Hoy más que nunca, el cine observa y expresa según la perspectiva que le es propia, la marcha del mundo, nunca se han llevado a la pantalla tantos problemas políticos y sociales (Lipovetsky y Serroy, 2009: 174). De acuerdo con estos autores, el cine se ha vuelto un amplificador de la concienciación colectiva de los problemas planetarios, empezando por América Latina con sus democracias frágiles y de libertades limitadas, de México a Chile reconstruyen su cine a la par de la democracia. El caso de México, Argentina y Brasil que en los setenta al iniciar su nueva tendencia se vieron frenados no solo por la naciente televisión sino por dictaduras y regímenes opresivos que cuando por fin desaparecen, empiezan a filmar la dura situación económica que genera desintegración social, la pobreza que genera crimen, prostitución, drogas, etc. En 2001 con la crisis económica de Argentina por ejemplo la película *Memoria del saqueo* (2003), se señala a los responsables que son dirigentes corruptos, respaldos estadounidenses y organismos financieros internacionales. En el caso de México, con *Amores Perros* (2000) se presenta una nueva ciudad de conflicto entre barrios pobres y los ricos, o bien con *Babel* (2006) la situación de la falacia del sueño americano con los emigrantes mexicanos. En otros casos, a través de los ojos infantiles como el caso de la película chilena *Machuca* (2004) de Andrés Wood se ve el dolor y una comparación entre el régimen de Pinochet y el nazi (Lipovetsky y Serroy, 2009). Asimismo, Amnistía Internacional propone al menos 11 películas para tratar el tema de derechos humanos en el contexto mexicano, son películas contemporáneas que en su mayoría tocan el tema de la migración a Estados Unidos (*Sin nombre*, 2009; *Padre nuestro*, 2006; *Asalto al sueño*, 2006; *De nadie*, 2005; *Which way home*, 2009; *Norteados*, 2010) y las violaciones de derechos que conlleva su paso, otras películas son de temas de la trata de personas (*Trade*, 2007), la

pobreza y condiciones laborales infrahumanas (*El violín*, 2007; *Fast food nation*, 2006; *En el hoyo*, 2006) y la desaparición de mujeres en Ciudad Juárez (*Ciudad del Silencio*, 2008).

Los derechos humanos aparecen como principio organizador de la conciencia y los combates hipermodernos. El cine recoge y refleja esta orientación ideológica y profunda en películas que denuncian la tortura, como caso está la película mexicana *El violín* (2007), y aquellas que representan las múltiples infracciones del principio del respeto como tema, la justicia como protagonista de la vida pública y como autoridad. Para Lipovetsky, la globalización neoliberal refleja el retroceso del Estado y desaparición del comunismo que han multiplicado los desgarramientos nacionales y ahora se infringen en grande y en masa los derechos humanos. No en vano se celebra desde 2003 en Ginebra el Festival de Cine y Derechos humanos con temas como violencia contra las mujeres prostitutas, libertad amenazada o la fragilidad de la democracia estadounidense.

Los derechos humanos han sido promovidos en festivales de cine en distintos países, como una forma de acercarlos a la sociedad. Entre los festivales internacionales se encuentran los siguientes. Festival de cine y derechos humanos en Donostia, San Sebastián desde el año 2003 a la actualidad, celebrado de manera anual. El Festival de cine y derechos humanos en Barcelona desde el año 2003, se celebra de forma anual y es considerado como el festival estatal independiente más antiguo y con una gran reputación en materia de derechos humanos, trabaja siempre para la inclusión y el debate de las temáticas escogidas a través de talleres, conferencias y actividades. Reúne una muestra de más de 110 películas que, con frecuencia, se estrenan por primera vez y compiten en distintas secciones. Zaragoza realiza anualmente una Muestra de Cine y Derechos Humanos desde el año 2004. Amnistía Internacional organiza un Ciclo de cine y derechos humanos en Castilla y León ya en 2018 con una onceava edición, en Burgos la veinteava edición, entre otras ciudades españolas. El Festival internacional de cine y derechos humanos es un proyecto de la Fundación por la Justicia coorganizado con otras entidades de la

ciudad de Valencia como Amnistía Internacional, Movimiento contra la intolerancia, entre otras, que desde 2011 ofrece un espacio audiovisual único para sensibilizar en materia de derechos humanos en la ciudad de Valencia y en otros espacios a nivel internacional. Es un programa cultural clave para ver las últimas novedades internacionales del cine documental, en torno a los derechos humanos y a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. El Festival de Cine y Derechos Humanos de Madrid desde 2016 se configura como un evento participativo y educativo donde se da voz a trabajos que tratan los Derechos Humanos, tanto en géneros de ficción, animación y documental, en formato de cortometraje, mediodometraje y largometraje. A partir de 2016 en Sevilla, la asociación Tejedoras y la ONGD Alianza por la Solidaridad, el Centro de Iniciativas Culturales de la US, organizan la Muestra de Cine y DDHH de Sevilla donde seleccionan propuestas audiovisuales y junto a una selección más amplia de documentales y ficciones generan debate abierto y crítico sobre las perspectivas de los jóvenes frente a la reivindicación de sus derechos. A partir de 2017 en Italia se realiza el Festival Internacional de Cine y Derechos Humanos de Cremona con el objetivo de potenciar el arte cinematográfico como instrumento de transformación social, cultural y artística y de reforzar el compromiso y el activismo social, difunde documentales y cortometrajes que van más allá del simple testimonio para convertirse en un cine activo y comprometido, que quiere desafiar a los espectadores sobre la base de la memoria histórica y artística.

En Latinoamérica, se realizan Festivales internacionales de derechos humanos tanto en Buenos Aires desde 1997, Bolivia desde 2005, en Valparaíso desde 2007, Uruguay desde 2012, y Bogotá desde 2014. Específicamente en México, se realiza el Festival de Cine y Video Indígena desde 2003; el Festival Internacional de Ambulante, cine documental itinerante a partir de 2005; Festival Internacional de Cine y Foro de Derechos Humanos de México desde 2008; DOQUUMENTA el Festival Internacional de cine en Querétaro desde 2012; el Foro Internacional de Cine Saltillo de Derechos Humanos desde 2015; el Festival Internacional de Cine sobre Derechos Humanos y Pueblo Originarios "Apanérowa" desde 2015; la Muestra de cine-debate: Horizontes de los derechos humanos desde

2017; y Cine-diálogo en derechos humanos 2018 (ciclo CENADEH), entre otros. Con este panorama se pretende señalar la gran difusión que tiene la promoción de los derechos humanos a través del cine, donde México no se queda atrás en este tipo de actividades y su importancia radica en los eventos y conferencias que se brindan en este tipo de espacios.

2.3.5 Guías didácticas de cine y derechos humanos

Entre los materiales didácticos existentes de educación en derechos humanos mediante cine, se han encontrado guías didácticas que se pueden catalogar en tres grupos de acuerdo al contenido y metodología que poseen. La primer categoría consta de aquellas guías didácticas que tienen entre sus objetivos educar en derechos humanos, pero que no precisan de teoría en derechos humanos que la sustenten, ni tampoco de una metodología, solamente hacen mención a una o varias películas de manera tangencial con las que se pueden trabajar los temas pero sin desarrollar. En esta categoría se destacan por ejemplo, el *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos, un estudio en 19 países del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2009)*, donde hace mención en el apartado de capacitaciones y materiales docentes para la equidad de género, de la película nacional “Yo la peor de todas”, sobre Sor Juana Inés de la Cruz cuyo abordaje hace énfasis en los temas: mujeres, la elección y desarrollo del plan de vida, el estudio, el placer por el conocimiento y algunas formas de discriminación por razón de género, y el video documental “No sé por qué te quiero tanto”, con especial referencia a la violencia contra las mujeres, a la discriminación en razón del género, y a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.

En esta primer categoría se encuentra la guía didáctica de Amnistía Internacional (2004) *¿Qué sabemos de los Derechos Humanos? Unidad didáctica para primaria, ESO, Bachillerato y educación de adultos*. Está dirigida a profesores y dentro de sus anexos menciona un listado de películas sugeridas para trabajar los

temas de derechos humanos como horrores de la guerra, discriminación, inequidad, entre otros pero no contiene guías para la aplicación de cineforum o de trabajo con las películas.

Comprendiendo los derechos humanos del Ministerio Federal de Relaciones Exteriores de la República de Austria (2003), es un manual sobre derechos humanos diseñado como herramienta para ayudar a educadores y educandos de los países asociados de la Red de Seguridad Humana y de otras partes del mundo en sus esfuerzos de educación y aprendizaje de los derechos humanos en los diversos marcos culturales, como una estrategia para mejorar la seguridad humana. Presenta una recopilación escogida de teoría sensibilizada por componentes prácticos, y además aporta componentes de desarrollo de habilidades y de formación de actitudes. El Manual consta de tres partes principales, a saber, una introducción general a los conceptos y principios esenciales de los derechos humanos, una parte específica con “temas básicos” escogidos agrupados en módulos, que debiera ayudar a entender el funcionamiento de los derechos humanos en la vida cotidiana, y una tercera parte, llamada “sección de los recursos adicionales”, que contiene información útil sobre instituciones pertinentes, referencias para leer más sobre el tema y recursos en línea. Contiene en una de sus actividades la referencia al uso de películas para abordar el tema de la pobreza pero no se mencionan sugerencias.

La *Guía de recursos educativos sobre derechos humanos* de Froilán (2005) hace mención a varias películas que abarca varios ciclos de diferentes etapas educativas: Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria; Segundo a Quinto Curso de Educación Primaria; Sexto Curso de Educación Primaria a Tercer Curso de Educación Secundaria; Cuarto Curso de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos. Sin embargo solo cuenta con ficha técnica y utilidad didáctica.

Nuestros derechos de Díez (s/f), abarca desde 2º del segundo ciclo de primaria hasta 2º del tercer ciclo de primaria, para trabajar la Convención de los

derechos del niño/a. El material está dividido en 30 unidades, las cuales hacen referencia a la totalidad de los 41 artículos de la Convención. El objetivo de estas unidades es inculcar a los niños/as entre los 9 y los 12 años, unos valores aceptados universalmente como la base para una sociedad que crece en libertad, en democracia y con un carácter plural, imprescindibles para una convivencia pacífica entre los pueblos y naciones. El objetivo es abordado desde tres niveles de acercamiento a la persona: micronivel, mesonivel y macronivel. La guía menciona un listado de recursos audiovisuales y algunas películas pero no son desarrolladas como parte de las actividades.

La Guía didáctica de educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia de UNESCO (1994) tiene como objetivo profundizar en las condiciones e ingredientes de una educación para la tolerancia. Cada capítulo de la guía contiene material apropiado para estudiar y conversar en torno a la tolerancia y la paz, de modo que los temas y problemas planteados puedan ser analizados tanto en grupos u organizaciones como en clases propiamente dichas de nivel secundario y superior. Contiene ejemplos de material pedagógico, directrices generales y sugerencias sobre dónde y cómo educar para la tolerancia en las escuelas primarias y secundarias. Para estudiantes de secundaria se sugieren algunas películas que requieren mayor madurez de su espectador, entre el listado que sugieren se encuentran: *Sophie's choice*, *El color púrpura*, *Schlinder's list*, entre otras, sin adentrarse en metodología.

La Campaña nacional para abatir y eliminar la violencia escolar de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2013) tiene el objetivo de difundir y promover los derechos y obligaciones de todos los agentes involucrados en el entorno escolar y está dirigida a familias, maestros y autoridades escolares, y estudiantes en los rangos de edad: 7 a 10 años, 11 a 15 años y 16 a 18 años y más. La guía contiene talleres y conferencias donde mencionan algunas películas para cada rango de edad pero carecen de metodología para su uso.

En una segunda categoría, se encuentran aquellas guías didácticas que no solo hacen mención de una o varias películas, sino que contienen ya sea una metodología para su implementación, o bien una teoría sobre derechos humanos en la que se sustenten. La primer guía a referir es *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*, de Sacavino (2014) consta de tres propuestas pedagógicas: una plataforma virtual, un ciclo de talleres y actividades para el maestro. Dentro del ciclo de cuatro talleres, incluye uno con los siguientes dispositivos pedagógicos: a) discusión de documentarios y películas sobre las violaciones y las diferentes miradas acerca de la dictadura civil-militar; b) aproximación, interpretación y vivencia a partir del testimonio de las víctimas de los que sufrieron torturas, especialmente las mujeres, de los que tuvieron que partir para el exilio y de la resistencia cultural; y c) las lecciones de la historia que podemos recoger actualmente de todas esas experiencias para afirmar los derechos humanos y construir la democracia. Posee fundamentación teórica en derechos humanos y pedagogía de la memoria, no obstante, no ofrece un listado de películas ni la manera de abordarlas.

La *Guía didáctica para orientar la práctica de los derechos humanos* (Carrizosa, J. y Muriel, A., 2007) está fundamentada en principios básicos de la pedagogía constructivista y en técnicas y métodos que conducen al desarrollo de actividades prácticas. Consta de cinco partes, en las que se recogen ideas centrales de la evolución de la educación en Derechos Humanos y algunas propuestas metodológicas y técnicas útiles para quienes estén buscando ideas o sugerencias para la acción educativa y quieran ponerlas en práctica. En la primera parte se recogen aspectos fundamentales sobre características de los Derechos Humanos, sus antecedentes y la relación con el contexto colombiano. En la segunda parte, se hace un breve recorrido por lo que ha sido la relación entre Educación y Derechos Humanos desde enfoques problematizadores que permitan hacer un cuestionamiento de la realidad que vivimos. La tercera parte contiene algunas orientaciones prácticas para el aprendizaje, en las que se precisa el papel del dinamizador y se esbozan algunas recomendaciones operativas generales para

convocar, preparar, desarrollar y evaluar las sesiones. La cuarta es la parte central de la guía, en ella se presentan alternativas metodológicas variadas para la práctica de la educación en Derechos Humanos. Contiene dinámicas de introducción, motivación y cierres, así como técnicas, métodos y ejemplos de actividades. En esta parte recomiendan algunas películas colombianas e internacionales para usar en cineclubes y sugiere los siguientes pasos: 1. Se proyecta una película, y se formulan algunas preguntas que permitan focalizar la visión; 2. Se da un plazo suficiente de tiempo para poder discutirla y realizar otras actividades; 3. Una película muy emocional se puede continuar inmediatamente con un “grupo de zumbidos”, dándoles a los y las participantes la oportunidad para expresar sus sentimientos; 4. Se sugieren algunas maneras de actuar en los temas que retoma la película. Una perspectiva de Derechos Humanos puede tener muchísimos alcances en el análisis de películas (ejemplo: técnicas, preguntas éticas, propaganda, defensa y crítica).

La Guía de conocimientos sobre Derechos Humanos y cine (Fernández, J., y Lima, J., 2015) parte de un seminario impartido desde 2010, que aborda los DDHH desde la perspectiva cinematográfica y una perspectiva interdisciplinaria en la que se den cita análisis y debates a partir de las aportaciones de la Sociología, la Historia, la Filosofía del Derecho y del Estado, la Ciencia Política, la Economía, la Psicología, de las ciencias jurídicas (Derecho Internacional, Derecho Penal, de las Ciencias sobre el Derecho (Psicología jurídica, el Derecho Comparado, la Sociología Jurídica, la Informática jurídica), las artes (pintura, escultura, cine). Los temas de DDHH que aborda según el actual contexto de la globalización son: pena de muerte, violencia de género, terrorismo de Estado, derechos de los inmigrantes y otros. No cuenta con actividades a realizar o preguntas, solo con comentario y análisis de contenido, bibliografía recomendada y ficha técnica de las siguientes películas: Persepolis, Millenium, 14 kilómetros, Agua con sal, El secreto de sus ojos, El verdugo, También la lluvia.

El cine y la Declaración Universal de Derechos Humanos, películas relacionadas con los distintos artículos de la Declaración Universal (Amnistía

Internacional Catalunya, s/f) es un sitio web que contiene fichas didácticas descargables en PDF con una breve descripción de los conflictos principales de las películas y una selección de preguntas abiertas para formular a los alumnos. Se clasifican por temas y por cada artículo de la DUDH con diferentes propuestas de películas.

La escuela y los derechos humanos de Magendzo (2008) es un libro teórico y práctico cuyo objetivo es contribuir a dar un salto cualitativo del momento embrionario de la educación en derechos humanos en México, hacia uno de apertura y expansión desde un paradigma crítico, que enfrenta con valentía y sin tapujos las múltiples tensiones, conflictos y contradicciones que la educación en derechos humanos confronta. Dirigido a docentes y educadores del sistema formal de educación: primario, secundario, universitario, educación popular, educación informal, a activistas y defensores de derechos. Una de las actividades que propone en un capítulo es la de analizar películas en relación a los DDHH con la siguiente metodología:

- Los estudiantes realizan una revisión bibliográfica de películas mexicanas e internacionales y seleccionan aquellas que tratan temas de derechos humanos
- Eligen una película y la ven en clase. Luego la comentan y describen oralmente las actitudes morales y éticas de cada personaje, comparándolos con personajes conocidos, noticias de actualidad o situaciones que conozcan. El docente les pregunta por las primeras impresiones recibidas, les hace comentar el relato, la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. Los estudiantes analizan el lenguaje, el contexto histórico, la música, etc.
- Los estudiantes sintetizan las ideas principales y el mensaje central de la película y hacen una lista de los derechos involucrados colocando en una columna el derecho identificado.

Los derechos humanos a través del cine, es una propuesta del Instituto de Educación Superior Navarro Villoslada del curso 2008-2009. Consta de una

actividad previa a los visionados de las películas (un trabajo individual y un trabajo grupal). Para el abordaje de las películas proponen además de la ficha técnica y temas a tratar, un cuestionario individual, un cuestionario grupal con ejercicios como analizar los diálogos, la escena, secuencias, símbolos para las siguientes películas: La isla, Arde Mississippi, La lista de Schlinder, En tierra de nadie, American beauty, La ola, Boys and the Hood, Crash, En el nombre del padre.

En una tercer categoría se encuentran aquellas guías didácticas que mencionan una o varias películas, poseen una metodología a desarrollar, una teoría de derechos humanos que la sustente y en ocasiones puede presentar o no resultados de aplicación práctica.

Luces, cámara, acción: La experiencia del proyecto "tus derechos en corto", una propuesta para educar en derechos humanos a través del cine, por Gutiérrez, N. y Giangiacomo, M. (2016), sistematiza la experiencia educativa llevada a cabo por la Dirección Ejecutiva de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) acompañando la realización de más de 50 cortometrajes hechos por niñas y niños, y los principales desafíos y resultados del proceso. El proceso educativo se construye desde la metodología de educación para la paz y los derechos humanos (EPDH) y culmina en la creación de cortometrajes escritos, actuados y filmados por el grupo participante, que emergen desde su propia voz como reflejo de su mundo. Además, cada mes de noviembre, desde hace 13 años, las cintas son presentadas en alguna sala de cine de gran formato en la Ciudad de México, en el marco de la Conmemoración de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

Ferrer, E. y Gallego, J. (2013) proponen *Super Size Me: Guía didáctica para el profesorado* que trata los siguientes contenidos: 1. La alimentación y su relación con la salud y el bienestar personal; 2. Influencia de la “comida rápida” y el sedentarismo en el aumento de la obesidad; 3. Responsabilidad personal y social en el patrón de alimentación; 4. Claves de la alimentación saludable. Se ofrece dentro del programa Cine y Salud como un recurso complementario para abordar el

tema de alimentación, para el cual se utiliza la película de ficción *American Cuisine*. Esta película puede utilizarse como refuerzo en diversas áreas como biología, lengua, en ciencias sociales al analizar el fenómeno de la comida rápida desde un punto de vista económico y laboral. En ética, al explorar las relaciones y límites entre la responsabilidad individual, la responsabilidad social corporativa y la responsabilidad de los poderes públicos. Se ofrece una propuesta de actividades para facilitar el análisis crítico del documental por parte del alumnado. La guía didáctica se compone de ficha técnica, claves y referencias, índice de escenas y contenidos, índice de contenido extra del DVD así como una actividad previa al visionado y dos actividades después del visionado.

Existe también una página web española del proyecto IPES ELKARTEA (s/f) sobre *Cine, el Mundo y los Derechos humanos* que contiene varias guías didácticas con películas de todo el mundo. Pretenden brindar un recurso didáctico, cuya intención es hacer evidentes y significativos los derechos humanos en toda su amplitud, a partir de las temáticas que se presentan en las películas escogidas. Es un material que aporta un análisis crítico de la técnica y narrativa cinematográficas; el contexto en el que sucede la acción; la aplicación de los derechos humanos incluido un enfoque de género según el tema que propone la película y una breve guía de recursos. Toda la serie “El Mundo, el Cine y los Derechos Humanos”, en su conjunto de Unidades y Guías, está destinada a las personas y grupos implicados en la educación no formal de personas adolescentes y adultas y, además, al profesorado de la enseñanza reglada, con el objetivo de que puedan utilizar estos materiales educativos para comprender, mediante el cine, la actualidad internacional desde los derechos humanos. Cada guía didáctica consta de los siguientes apartados: ficha técnica, palmarés, justificación de elección de película, sección previa al visionado con claves de análisis cinematográfico, contexto de la película y los temas que trata, sesión posterior al visionado con análisis teóricos, claves desde la educación por la igualdad u otros temas con preguntas y claves para el debate, y recursos para saber (libros, películas y webs).

Tal como se han mostrado las guías didácticas anteriores y sus contenidos, se puede notar que son pocas las propuestas que incluyen el tema del cine y derechos humanos de manera justificada teóricamente y metodológicamente. Pareciera que la alfabetización audiovisual no es considerada como imprescindible para la formación de la ciudadanía crítica a pesar de que hay intentos por abordar los derechos humanos desde el cine. El hecho de que sean pocas propuestas metodológicas y teóricas quiere decir que los docentes carecen de herramientas para trabajar con materiales audiovisuales como el cine en las aulas, situación que debiera cambiar debido al momento audiovisual que vivimos en sociedad. Además, el cine está demostrado ser un medio didáctico con grandes alcances en la educación (Hermosillo y Hernández, 2005; Fernández y Lima, 2015; Gutiérrez y Giancomo, 2016) ya que se dirige a las emociones del espectador, emociones sin las cuales una educación en derechos humanos no es posible, pues los derechos humanos tienen que ser vivenciados en uno mismo y desde los demás para tornarse en sujetos de derechos que los practiquen, promuevan y defiendan.

2.4 Educación mediática

La necesidad de que la ciudadanía esté formada en el ámbito audiovisual y digital ha sido propuesta por parte de distintos organismos internacionales tales como la UNESCO, ONU, Consejo de Europa o Comisión Europea, que apoyan cada vez más la necesidad de un desarrollo mundial, coherente y sostenible en educación mediática. Para ejemplificar lo anterior, la UNESCO en *el Programa de Alfabetización Mediática para Docentes* tiene dentro de sus planteamientos la incorporación de las TICS y medios audiovisuales en la educación que como tal la denomina alfabetización mediática y la define como no solo como una competencia que desarrolla el pensamiento crítico que coadyuva a la participación activa en la sociedad, sino como los “conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas, siempre que esa función esté correctamente desempeñada y los ciudadanos puedan evaluar de forma crítica la calidad de los contenidos que se transmiten”

(UNESCO, 2011). El antecedente a esta iniciativa se dio a partir de la Declaración de Grünwald, que define ya la necesidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza (UNESCO, 1982). Así, la Declaración de Grünwald surge para alertar a escuelas, padres y a la industria mediática sobre la influencia de los medios de masas, subrayando los acontecimientos de los grandes conflictos bélicos del S. XX.

En la Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) por parte de la UNESCO (2012) se destacó entre algunos puntos: el promover competencias relativas a la alfabetización mediática e informativa que apoyen la lectura, escritura, el habla, la escucha y la visualización de programas televisivos, cine, contenidos de Internet, etc.; entendiendo la alfabetización mediática como una combinación de conocimientos, actitudes, competencias y prácticas necesarias para acceder, analizar, evaluar, usar, producir y comunicar información y conocimiento de maneras creativas, legales y éticas que respeten los derechos humanos.

Esta necesidad de alfabetización mediática ha sido además constatada por Ferrés, Aguaded y García (2012) quienes junto a un equipo perteneciente a 17 universidades de España y financiado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) establecieron las pautas para medir el grado de competencia mediática de la ciudadanía en dicho país en el año 2006 debido a que hasta ese momento no existía ninguna medición. Propusieron seis dimensiones de la competencia mediática, siendo éstas: el lenguaje, la tecnología, la ideología y los valores, la producción y programación, la recepción y audiencia y la dimensión estética. La finalidad es que se incorpore a los currículos de todos los niveles de enseñanza para contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural (Ferrés, Aguaded y García, 2012). En 2010 el proyecto

se amplió con tres proyectos coordinados (I+D+i)¹ para diagnosticar el grado de competencia mediática de la ciudadanía española en la enseñanza universitaria, obligatoria y el colectivo de docentes de comunicación, entre la Universidad de Huelva, Valladolid y la Universidad Pompeu Fabra. En sus resultados obtuvieron que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles en una muestra final de 6626 personas de las comunidades españolas de forma estratificada en jóvenes, adultos y edad avanzada.

La alfabetización en medios audiovisuales se podría definir como la capacidad que tiene un individuo de interpretar de forma autónoma y crítica, los contenidos, valores y significados de los mensajes difundidos por los medios de comunicación audiovisuales, por lo que un individuo competente sería aquél que tiene la capacidad de “interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2006:10). Las dimensiones propuestas para evaluar la competencia mediática brindan una oportunidad de usarlas como referencia no para evaluar la competencia sino para fomentar una actitud y reflexión crítica desde el cine hacia la historia de los derechos humanos.

Tener una actitud crítica es indispensable porque las imágenes del cine en la actualidad reflejan de acuerdo a Lipovetsky y Serroy (2009) un mundo desmedido, hinchado e hipertrófico y acaba ilustrando la situación de una sociedad en que los individuos son víctimas o esclavos de un universo desestructurado donde proliferan imágenes y temas de anomalías paroxísticas. Por lo tanto, para educar en derechos humanos vale la pena considerar el lado del espectador crítico en la alfabetización audiovisual por sobre la utilización de tecnologías y creación de contenidos, es decir, se puede enfocar solamente en las dimensiones de la recepción más que las de producción teniendo como objetivo el desarrollo humano como sujetos críticos de su entorno como camino a la participación y acción en común, ya que con base

¹ Investigación, desarrollo e innovación

en la información recabada de 2336 viviendas en el Módulo sobre Eventos Culturales Seleccionados (2017), de la población que declaró haber asistido a algún evento cultural en el último año, 86.7% fue, al menos una vez, a una proyección de películas o cine, siendo que 10.8% declaró haber asistido una vez; 15.9% asistió dos veces; 14.7% asistió tres veces y un 58.6% asistió cuatro o más veces. La asistencia a proyección de películas o cine, presenta porcentajes similares para mujeres y hombres (INEGI, 2017). Es decir, la asistencia a ver películas en el país es una actividad cultural importante para la ciudadanía.

Según datos de la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (Banamex – Ibbby México, 2015), en una muestra de 2,102 casos, se detectó que el cine es un medio de gran alcance entre los jóvenes universitarios, pues cerca de tres cuartas partes acostumbra asistir, en promedio 3 veces al mes. Incluso, entre los contenidos que más leen se encuentran reseñas de cine, música y literatura en un 50%, en su mayoría en formato digital un 64% y 15% en impreso. A pesar de esta tendencia cultural, el Plan Nacional de Desarrollo (Segob, 2013 a) al respecto de la alfabetización mediática se centra únicamente en el desarrollo de capacidades para el uso de tecnologías y la incorporación de las mismas a los centros educativos que es señalada en la estrategia 3.1.4 como “promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje” pero deja fuera el desarrollo de habilidades como espectadores críticos de los medios audiovisuales. Se coincide con la afirmación de Sánchez y Quesada (1995) que, frente a los medios de comunicación, los ciudadanos deben mostrar actitud crítica y no de vulnerabilidad.

Precisamente, se encuentra en IMCINE (2015) que las 10 películas que tuvieron mayor asistencia durante el año 2015 con el 40% de espectadores fueron películas estadounidenses de clasificación AA, A y B, (*Minions; Avengers, era de Ultrón; Rápidos y furiosos 7; Mundo Jurásico; Intensamente; Hotel Transylvania 2; Terremoto, la falla de San Andrés; Los juegos del hambre: Sinsajo. Parte 2; Star Wars, el despertar de la fuerza; Bob esponja, un héroe fuera del agua*) es decir niños

y jóvenes fueron los mayores consumidores de este tipo de cine. Las 10 películas mexicanas con mayor afluencia entre 2000 y 2015 fueron: *No se aceptan devoluciones* (2013), *Nosotros los nobles* (2013), *El crimen del padre Amaro* (2002), *La dictadura perfecta* (2014), *Un gallo con muchos huevos* (2015), *Cásese quien pueda* (2014), *Una película de huevos* (2006), *Y tú mamá también* (2001), *El gran pequeño* (2015), *Amores perros* (2000). Cabe destacar que el primer lugar *No se aceptan devoluciones* fue también la más vista en televisión abierta y de paga. Sólo en 2015 la película más vista fue *Un gallo con muchos huevos*, con una asistencia de 4,131,013 espectadores proyectada en 3165 pantallas y se puede contrastar con otras películas estrenadas ese mismo año pero cuya asistencia es mucho menor y en menor cantidad de pantallas cuando se trata de películas de corte social, histórico y de derechos humanos como las siguientes: *La noche de Iguala* en 29 pantallas con 8,227 asistentes; *La tirisia* en 4 pantallas con 5,714 asistentes; *Ayotzinapa, crónica de un crimen de estado* en 2 pantallas con 497 asistentes. Estas estadísticas son interesantes porque hacen surgir la pregunta sobre lo que quiere ver la ciudadanía en las pantallas, qué clase de cine está pidiendo y por qué, a qué responde sus gustos y si acaso busca en una película ir más allá del mero entretenimiento. Considerando el interés que tienen los jóvenes respecto al cine, así como la insuficiencia en conocimientos en materia de historia de derechos humanos y en la percepción sobre el respeto a éstos, es necesario elaborar una guía para la impartición de la historia de los derechos humanos en México con el uso de películas como material didáctico, es decir poniendo de relieve la relación con la vida cotidiana al considerar la historia del país, evitando así un quiebre entre la vida real y lo enseñado, sumando así a la inclusión de los medios audiovisuales ya que también éstos son una realidad de nuestros días que no se puede ya ignorar ni excluir de la educación.

2.4.1 Alfabetización mediática

La época actual es reconocible en su multiplicidad de pantallas en cada lugar de la sociedad que no se reducen ni al cine ni a la televisión, sino a un mundo de pantallas de todas formas, tamaños y funciones que como ubica Lipovetsky y Serroy (2009)

se trata de una era de la pantalla global en que el cine desencadena comportamientos miméticos de masas como en la indumentaria, modifica gustos, códigos de belleza, formas de consumir, hablar, fumar, y también impulsa tendencias culturales renovando las formas de ser y obrar, girando las orientaciones estéticas.

La sociedad ha venido preocupándose por la aparición de los medios de comunicación desde el siglo XX. Cada vez que aparecía un nuevo medio masivo, se oían voces de alarma entre padres, educadores y clérigos mientras que otros en cambio, pensaban que los medios traían cosas positivas y de provecho pero que cualquiera que fuese el caso, se debía hacer algo a nivel formativo y una de las soluciones planteadas fue la educación para los medios (Martínez de Toda, 1999).

Comunicación proviene del latino *communis*, que significa común, por lo que comunicación sería poner en común, compartir, más allá de transmitir ideas o información. Al igual que la educación, requiere de varias personas que intentan poner ideas, valores y conocimientos en común, es multidireccional, necesita de un código compartido y facilita otros procesos, como el educativo (Martínez-Salanova, 2011).

Los medios de comunicación han tenido una importante relevancia en tanto que ofrecen construcciones de la realidad a los espectadores y nos construyen una realidad en la cual basamos nuestra representación de cómo es el mundo y cómo funciona, por lo tanto “tenemos que considerar que son los medios los que construyen los conocimientos que tenemos nosotros de la realidad y nuestros conocimientos suelen ser una reproducción de esta forma de representación” (Len Masterman, 1993; citado por Aparici, 1997).

Si los medios de comunicación brindan una mirada e interpretan la realidad, se puede pensar que los medios de comunicación forman a la ciudadanía con el contenido que transmiten y la manera de hacerlo, son de alguna manera educadores independientemente si es en valores democráticos o no, y no necesariamente implican aprendizajes académicos, pues como ha indicado Ferrés

(2014) muchos de esos contenidos pasan por mecanismos inconscientes fuera de procesos cognitivos de pensamiento porque tienen que ver con las emociones sin las cuales, la razón no puede funcionar.

Para Martínez de Toda (1999) la educación al modernizarse debe brindar la instrumentación de programas de educación audiovisual que preparen a padres de familia, maestros y la sociedad en general a conocer los nuevos lenguajes, con el fin de que identifiquen los múltiples significados que guardan los códigos mediáticos, ejerzan una recepción crítica y sobre todo al adueñarse de sus lenguajes aprovecharlos en su experiencia cotidiana, especialmente a favor de la niñez y la juventud. Esta educación en medios no debe ser solamente una transmisión de información y herramientas cognitivas, debe ser sobre todo una educación que considere las emociones de los sujetos en la interacción con las pantallas, centrándonos en el cine ya que al ser un contenido audiovisual genera emociones y reacciones corporales anteriores a las ideas y pensamientos. Se centra en la importancia de la educación y gestión emocional en la enseñanza de los medios de comunicación ya que el solo saber distinguir entre ficción y realidad o entre un contenido útil o no, no implica que la ficción produzca emociones verdaderas y por tanto efectos verdaderos “la comunicación audiovisual tiene una incidencia directa e inevitable sobre las emociones y el inconsciente” (Ferrés, 2014). Al respecto, es necesario pensar que la educación en derechos mediante el cine no debe ser una conferencia informativa sobre la película, sino una búsqueda de detectar lo que a cada espectador le ha generado y tratar de comprender por qué.

Basado en estudios hechos en el campo de la neurociencia y la comunicación, sostiene que los relatos liberan más energías que las estadísticas “teniendo en cuenta que hemos evolucionado como criaturas que cuentan historias, nuestra mente prefiere las historias a los datos, aunque sean objetivos y de una gran magnitud” (Kira, 2006 citado por Ferrés , 2014). Es por esto por lo que el uso del cine en el ámbito educativo cuando se quiere educar en derechos humanos puede ser más efectivo que una cátedra informativa, pues con las historias e

imágenes en una película puede reconfigurar el mapa mental de la persona que las mira “las representaciones imaginarias son casi tan eficaces como las experiencias reales en lo tocante a reconfigurar la estructura cerebral” (Klein, 2004 citado por Ferrés, 2014). El mirar películas con temas sobre los derechos humanos configura el cerebro tanto como si las situaciones miradas fueran realmente vividas por el espectador en tanto que funciona como simulación gracias a las neuronas espejo, es mediante ellas que “podemos interpretar e interiorizar las emociones de los demás” (Ferrés, 2014). Al presentar entonces historias que no necesariamente han vivido los espectadores puede generar aprendizajes porque emocionan “cuando las personas se enfrentan a los dramas de las pantallas, no es porque estén interesados en el destino de algún desconocido, sino porque se reflejan en esas emociones como si fueran las suyas” (Mottlerlini, 2010, citado por Ferrés , 2014).

Habiendo considerado que el cine como medio de comunicación es un medio educador que tiene efectos reales sobre las personas y sus emociones, es posible argumentar que tiene un gran campo por experimentarse en la educación en derechos humanos usando el cine como estrategia didáctica, toda vez que se enseñe a mirar el cine con actitud crítica en cuyo caso debe hablarse de educación en derechos humanos y educación cinematográfica.

2.4.2 Guías didácticas de alfabetización audiovisual

El uso del cine ha sido cada vez más utilizado como recurso didáctico, un ejemplo de ello es el proyecto de Ramón Breu (2004) llamado Cinescola cuyo objetivo es difundir recomendaciones, guiones y materiales didácticos en lengua catalana para que el profesorado incorpore el cine en el aula en la enseñanza de la historia mediante películas con ritmo atractivo para los estudiantes y que posean valores democráticos, que promuevan la reflexión y se vinculen con contenidos del currículo escolar a nivel primaria y secundaria.

A lo largo del mundo, existen incontables propuestas metodológicas para incorporar el cine como recurso didáctico en el aula desde preescolar hasta nivel superior, en su mayoría éstas se encuentran publicadas en páginas web a manera

de blogs o bien como parte de las actividades de colectivos afines al cine y la educación, lo cual nos lleva a pensar que es una forma en la que el uso del cine se valida y solidifica llegando a una gran cantidad de usuarios que no puedan acceder a libros, cursos o materiales para trabajar con cine, tan sólo en 2016 la asistencia a salas de cine del país aumentó un 74% con 321 millones de asistentes respecto al 2015 (IMCINE, 2017).

Así, entre los temas que se abordan en las propuestas metodológicas se encuentra principalmente: derechos humanos, valores, historia y análisis cinematográfico. En la línea de la enseñanza de la historia a través del cine, Elena Álvarez (2012) en España realizó una propuesta didáctica dirigida a 1º de bachillerato con cinco películas de actualidad en su momento, para utilizar en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato con lo que se contribuye al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de las competencias básicas. Una de las películas propuestas fue la adaptación de una obra literaria (*Oliver Twist*), cuyos personajes ficticios reflejan situaciones reales. Las otras cuatro tienen por tema acontecimientos históricos reales. Dos de ellas son biográficas (*Amazing Grace* y *Cinderella Man*), las otras dos tienen por tema situaciones o hechos de la Historia Contemporánea (*Trece Días* y *La Redada*). El objetivo fue contribuir a la elaboración y actualización de los recursos didácticos audiovisuales en cuya propuesta didáctica, se invitó a la proyección de secuencias fragmentadas de las películas, porque centran la atención del alumnado en los aspectos de la película más relevantes para la Historia y son una solución a la dificultad de incluir una proyección completa en la programación anual. Sin embargo, las películas de ficción narrativa tienen aspectos que forman parte de la realidad, por eso es por lo que al ver ciertas películas el alumnado se conecta con ellas incluso si las películas son antiguas. Son motivadoras tanto para el alumnado como para el profesorado por lo que se consideran un medio de aprendizaje.

En Suecia, María Deldén (2015) realizó su tesis doctoral investigando los pensamientos y experiencias de alumnos de dos bachilleratos sobre películas para

la asignatura de historia, sus preguntas de investigación se enfocaron en cómo era la experiencia de los alumnos expresada por ellos mismos de las películas históricas de ficción; y qué significado puede tener la película histórica de ficción para el entendimiento y la interpretación de la asignatura de historia en los alumnos. Como metodología eligió la Fenomenología, la cual analiza la experiencia humana en la que las cosas se muestran de manera originaria a las personas. Utilizó entrevistas a profundidad con 12 alumnos de cada colegio. Concluyó que para tomar una perspectiva crítica y para desarrollar el pensamiento histórico los profesores deben saber cómo los alumnos entienden el lenguaje de cine, tener conocimiento sobre la producción de las películas utilizadas y del contexto histórico igual que conocimiento de cómo representaciones de cine afectan el entendimiento histórico en general. La película histórica sirve como herramienta didáctica, logrando hacer que la enseñanza de la historia llegue a desafiar los pensamientos y profundizar los conocimientos sabiendo cómo usarla de una manera elaborada, consciente y crítica. En este sentido, se puede comprender la importancia de enseñar a mirar el cine no solo como mero entretenimiento de masas, sino como formador de representaciones que influyen en el entendimiento histórico.

En la enseñanza de valores a través del cine, Hermsillo y Hernández (2005) señalan una tesis en la que fundamentan la importancia de trabajar del cine-fórum como apoyo educativo para la enseñanza de valores con adolescentes en México, ya que consideran que en la etapa de la adolescencia los valores muchas veces son olvidados y el cine es una herramienta que tiene la capacidad de llegar a esta población de manera atractiva, pues mencionan que muchos adolescentes están mediatizados y a través de los medios reciben muchas imágenes de violencia o mensajes con los cuales son afines. Mediante el cine es posible acercarles una experiencia de aprendizaje aludiendo a los valores que permiten sociedades tranquilas como el valor del respeto, libertad, igualdad, justicia y tolerancia y además convirtiendo al adolescente en crítico y no mero receptor. En la investigación de campo que realizaron con alumnos de tercero de secundaria aplicaron cuestionarios sobre la importancia de los valores, así como una entrevista a la profesora de la

materia de Formación Cívica y Ética. Los resultados que obtuvieron muestran la utilidad de llevar a cabo la metodología de cinefórum como recurso didáctico para la clarificación de valores, y ofrecen una lista de recomendación de películas para trabajar los valores mencionados.

Ana Fernandes (2007) como tesis de doctorado en la Universidad de Huelva, diseñó y evaluó un programa didáctico titulado “O cinema está na escola” dirigido a jóvenes portugueses espectadores de cine en seis centros educativos de Educación Primaria de la Región Autónoma de la Madeira en Portugal, donde se llevó a cabo la experimentación de un Programa Didáctico conformado por un cuaderno para el alumno, una guía didáctica y un DVD; cuyo principal objetivo consistió en enseñar y aprender de manera crítica, reflexiva y activa el lenguaje cinematográfico, para comprobar en qué medida los conocimientos, hábitos y actitudes pueden verse modificados a partir de un tratamiento planificado de reflexión y análisis de los contenidos del lenguaje cinematográfico en el aula. Los instrumentos para la recolección de datos consistieron en entrevistas, diarios, triangulación y observación externa. En dicha tesis sostiene que el estudio del lenguaje cinematográfico es fundamental para disfrutar de la riqueza expresiva de las imágenes, deconstruir sus mensajes y apreciar los avances de las nuevas tecnologías. Además, no sólo permite trabajar los temas transversales y con ello la educación en valores, sino que potencian el trabajo en equipo y la cooperación. El cine es un medio de comunicación social que influye en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes y determina tanto sus pautas de comportamiento, como su bagaje cultural (Fernandes, 2007: 933). En la valoración global que realizaron los expertos al programa, se expresó que con este tipo de materiales el alumno puede aprender conocimientos, procedimientos y valores apropiados a sus necesidades como ciudadano del mundo del audiovisual. La autora aplicó 2 cuestionarios a los alumnos y profesores respectivamente, cuyas respuestas son de gran interés respecto a la relación con el cine en sus vidas cotidianas, encontrando que los géneros cinematográficos preferidos por los profesores son: Aventura, Comedia, Policial y Drama. Respecto al tiempo libre

dedicado a ver cine, la mayoría de los profesores no le dedica mucho tiempo o responden «solamente a veces». Los géneros que los alumnos ven con más frecuencia son: Aventura, Comedia y Terror, coincidiendo también con los géneros que más les gustan. Finalmente, en cuanto a la necesidad de un lenguaje que permita la comprensión de las imágenes en movimiento, la mayoría de los profesores señala que es necesario un aprendizaje para su comprensión y los alumnos también.

Ávila (2016) en Venezuela, creó una Guía didáctica para los docentes, a partir de un estudio con 41 docentes y 62 alumnos entre 10 y 13 años del sexto grado de educación básica, quienes participaron en los talleres de Cine en el Aula de 2005-2007. Se formaron equipos de 4 y 5 docentes para la interpretación de la Guía Didáctica para la Enseñanza Crítica de los Medios Audiovisuales. A los maestros se les aplicó 2 instrumentos tipo cuestionario compuesto por 11 preguntas abiertas, con el objetivo de describir las funciones del cine como herramienta estratégica para la enseñanza crítica de los medios. Se concluye a partir de sus respuestas que el cine es un medio de comunicación pedagógico por excelencia, el cual debe ser mejor aprovechado para posibilitar pensar, entender y transformar la sociedad. El segundo cuestionario fue para validar el modelo de guía para la enseñanza crítica de los medios, mediante cinco preguntas abiertas cuyos resultados evalúan la guía como un buen material, sencillo de usar y vinculado a los programas del Ministerio de Educación. Para la recopilación de información sobre el uso del cine con los alumnos se aplicó un cuestionario abierto de 7 preguntas que respondieron luego de visualizar una película previamente escogida según la edad, y temática. El objetivo fue distinguir las estrategias aplicadas en la enseñanza crítica de los medios. De los 62 estudiantes entrevistados, la mayoría un 66,67% consideró haber recibido instrucción en el área del lenguaje audiovisual, ya que los docentes de su institución emplean el cine en actividades formativas, mientras el 33,33% restante manifestó que no recibió ninguna formación.

Además existen autores que desarrollan educación en derechos humanos y educación para la paz, como Jares (1999), defiende también el uso del cineforum para la enseñanza de los derechos humanos y enlista películas como *El color púrpura*, *Un mundo aparte*, *Mi pie izquierdo*, *Grita libertad*, *Fresa y chocolate*, *La ley del deseo*; o bien se propone trabajo con medios audiovisuales como canciones, videos y noticias en internet (Pérez, 2000). Sin olvidar que el cine no solo muestra situaciones de tortura, también la denuncia así como algunas infracciones del principio del respeto, por ejemplo las películas *El violín*, *La manzana*, *Tierra prometida*, etc. (Lipovetsky y Serroy, 2009).

Cabe destacar que para llevar a cabo el trabajo con alguna película es necesario contextualizarla y por lo tanto considerar el valor histórico de lo que la película en sí trata, pues es a partir de la historia que uno puede acceder a la lectura y comprensión del desarrollo de los derechos humanos a partir de problemas, luchas y conflictos acontecidos, es decir, mostrando que los derechos humanos no son dados de manera natural ni de manera aislada en la historia y una de las carencias de los trabajos realizados con cine y derechos es que no existe una propuesta de enseñanza de historia mexicana de los derechos humanos a través del cine. Por ello, resulta imprescindible apostar a la realización de propuestas que conjunten la educación en derechos humanos y la alfabetización audiovisual como parte de la educación para la ciudadanía que precisa ser crítica ante las injusticias, desigualdades y violaciones a los derechos humanos en su entorno próximo, de su país de manera histórica, actual y a futuro.

2.4.3 Competencia mediática y cinematográfica

Incorporar el cine en el ámbito educativo de cualquier nivel implica incidir en la educación ciudadana si se basa en las características mencionadas por la UNESCO quien reconoce que la educación mediática e informacional se centran en cinco posibles competencias básicas, comprensión, pensamiento crítico, creatividad,

consciencia intercultural y ciudadanía (UNESCO, 2008 citado por Gutiérrez y Tyner, 2012). Estas competencias, según Gutiérrez y Tyner (2012) estarían más relacionadas con la competencia social y ciudadana o con la competencia cultural y artística que con el tratamiento de la información y competencia digital. Se puede decir que se trata más allá de un aprendizaje técnico, de un aprendizaje social de valores y cultural.

También se contribuye a uno de los objetivos mundialmente reconocidos por la Unesco como educación mediática, la cual comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas: lenguajes, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión; estética, ideología y valores (Ferrés, Aguaded y García 2012). Cabe aclarar que dicha competencia es referida a todos los medios de comunicación audiovisuales, entendiendo éstos como las producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales como fotografía, cine, radio, televisión, vídeo hasta los más recientes videojuegos, multimedia, Internet (Ferrés, 2006).

El país pionero en la educación mediática fue Francia, cuna del cine en 1895 gracias a los hermanos Lumière y al movimiento de la Nouvelle Vague que inician con la práctica de la crítica cinematográfica en 1950. En 1963 el pedagogo Célestin Freinet, aportó que la educación mediática es necesaria que se lleve a cabo sobre todo en los primeros años de vida, destacó que:

“...el cine y la fotografía no son sólo instrumentos para el entretenimiento y la enseñanza, ni tampoco son tan sólo arte, sino que constituyen una nueva forma de pensar sobre la expresividad [...] los niños en edad escolar deben aprender el lenguaje audiovisual de manera similar a cómo aprenden los fundamentos del arte.” (Freinet, 1963 citado por Fedorov, 2011: 9).

De acuerdo con la Dra. Ana Luisa Fernandes (2007), la competencia mediática es un proceso de enseñanza y aprendizaje que implica la lectura y la escritura de los medios de comunicación. Esta educación desarrolla las

capacidades críticas y creativas de los jóvenes, preparándolos para que, en su condición de consumidores de los medios, sean capaces de interpretar y valorar con criterio los mensajes mediáticos y aún, utilizar los medios como forma de producir sus propios mensajes (Fernandes, 2007).

En otros investigadores, se encuentra el concepto de la educación mediática, definida desde Sonia Livingstone como una analogía con la educación lingüística y la democratización del conocimiento tras la invención de la imprenta, *“those without Alfabetización Mediática – just as for those lacking print literacy in past decades – risk economic, social, psychological and political disadvantage, even exclusion”* (Livingstone, 2011, citado en Portalés, 2014) dentro de la cual encontramos la educación cinematográfica al ser el cine esencialmente, un medio de comunicación que fomenta la reflexión de mensajes explícitos e implícitos (Portalés, 2014).

El cine forma parte de la multiliteracidad o habilidades del siglo XXI, cuyas competencias del medio fílmico son entendimiento, consciencia, curiosidad, capacidad crítica, contenido, lenguaje audiovisual y producción. Esta línea es un enfoque hacia la educación que facilite la comprensión del cine y las películas, el análisis del texto en movimiento (Hinterberger, 2013 citado por Portalés, 2014).

Con la educación cinematográfica, las personas adquieren conocimiento teórico y práctico sobre la variedad de producciones de cine y sus efectos, convirtiéndose en espectadores más competentes que seleccionan las películas de forma consciente y crítica, así como la capacidad de usarlas en la vida cotidiana y disfrutar de forma efectiva (Süss et al., 2008, citado por Portalés, 2014).

Para lograr esta educación, propone Cantos (2013) basarse en tres objetivos:

- Contextualizar la película (lectura situacional): situarlo dentro de la filmografía del autor, de la historia del cine, de la industria y del ámbito sociocultural en que se inscribe.

- Buscar la idea central desde los núcleos narrativos (lectura fílmica): analizar la película desde el punto de vista narrativo (argumento, historia, estructura, personajes, relato), artístico (elementos lingüísticos) y temático.
- Realizar un juicio global sobre la película en cuanto recibido (lectura valorativa).

La lectura fílmica tiene tres fases, que corresponden a tres dimensiones de toda historia fílmica: lectura narrativa, análisis formal y lectura temática.

Esta propuesta es de importancia considerarla dado que contiene los elementos que propone Ramón Breu (2010) entre los que incorpora no solo el análisis temático, sino los elementos formales o lenguaje cinematográfico, sino también historia y contexto.

De acuerdo con la UNESCO (2011) esta educación proporciona las claves para evaluar los medios de comunicación y las fuentes de información estudiando en particular cómo se crean y cómo se transmiten los mensajes y cuál es la audiencia prevista.

La educación mediática forma parte del derecho fundamental universal a la libertad de expresión de toda persona, así como del derecho a la información y cumple con su función de construcción y conservación de la democracia (Fedorov, 2011).

Es recientemente que se inicia a construir una definición del concepto de competencia mediática, ya que no se cuenta con investigaciones para su medición porque no es una competencia que se enseñe en los centros educativos, y como no se enseña, no se evalúa ni se define, por lo que un primer paso para la definición del concepto de competencia mediática se dio mediante el diseño del documento Competencias en Comunicación Audiovisual, auspiciado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC) y consensuado por un grupo de expertos españoles (Ferrés y Psicitelli, 2012). La competencia mediática se define con base a seis dimensiones e indicadores que miden el ámbito de análisis y expresivo de las

personas, implica el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con estas dimensiones: lenguaje, tecnología, ideología y valores, interacción, estética, producción y difusión. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión)” (Ferrés y Piscitelli, 2012: 79).

Para lograr el aprendizaje de los derechos humanos a través del cine, es importante considerar el análisis crítico del cine mismo si se quiere potenciar la actitud y comprensión crítica en derechos humanos, es decir fomentar la actitud crítica en todo momento para no caer en contradicciones, si se quiere formar ciudadanos críticos éstos deben serlo con todo lo que les rodea, incluyendo los medios de comunicación reafirmando que se hablaba de una doble educación, la de derechos humanos y la cinematográfica.

La propuesta metodológica para analizar una obra audiovisual, incluyendo una película en esta categoría, Ferrés (2014) expone considerar la interacción entre el mensaje y el receptor, desde el punto de vista del receptor, entre la dimensión emotiva y la reflexiva, entre la conciencia y el inconsciente. Finalmente, el punto de vista de la configuración del mensaje, interacción entre la dimensión sensorial, la narrativa, la expresiva, la ideológica y la estética. Debe considerarse el análisis del producto que se consume, es en nuestro caso la película, y la persona que lo consume, o en palabras de Ferrés (2014), “el diseño del mensaje y las características del receptor” (p. 223). Bajo el modelo de una radiografía y diagnóstico, en la radiografía se deben detectar las reacciones que suscita el relato, las emociones, los sentimientos que afloran con las imágenes y sonidos, los personajes del relato, entornos físicos, acciones, situaciones y tratamiento formal. Con dicha radiografía, se puede trazar un mapa emocional tanto individual como colectivo.

Radiografía del receptor

El primer paso sería permitir las reacciones totalmente libres y espontáneas sin guiarlas ni inducir las. Posteriormente, el educador puede sugerir ámbitos de provocación de reacciones entre los que destacan los siguientes:

Tabla 3 Radiografía del receptor

Reacciones vinculadas a lo sensorial	Luces, formas, colores Músicas, ruidos, efectos sonoros Movimientos de cámara, ritmos en la sucesión de planos Personajes, escenarios, vestuario y objetos visualmente seductores
Reacciones vinculadas a lo narrativo	Un relato cercano/alejado a la realidad, cotidiano/exótico, lleno de intriga, lleno de acción o dinamismo, sugerente, desvelador, profundo, apasionado.
Mecanismos de implicación emotiva	Mecanismos de identificación: el espectador asume emotivamente el punto de vista de un personaje al considerarlo un reflejo de su realidad o sueños e ideales. Mecanismos de proyección sobre personajes o situaciones-acciones: vuelca sentimientos propios hacia un personaje o hacia una acción o situación
Reacciones en dimensión expresiva de la obra	Derivadas del análisis del uso de los recursos formales y del tratamiento formal de género, estilo, tono.
Reacciones en dimensión ideológica y ética	Derivadas de la captación del sentido de la obra y de la valoración de la ideología y de los valores latentes en ella
Reacciones en dimensión estética	Derivadas de la contemplación de imágenes y sonidos desde su valor estético

Fuente: Ferrés (2014)

Radiografía de la obra

Las preguntas guía para saber qué aspectos de la obra suscitaron los sentimientos del espectador serían “¿qué hay en la obra que justifique las reacciones del

receptor? Y ¿qué dicen los sentimientos del receptor sobre la obra que los suscita?”
 (Ferrés, 2014) Partiendo de la dimensión narrativa, expresiva, ideológica y estética.

Tabla 4 Radiografía de la obra

Análisis	Funciones de los personajes	Entornos físicos	Estructura narrativa
Narrativo	<p>Sujeto de estado: posee o no un Objeto de Valor y quiere cambiar de estado consiguiéndolo o deshaciéndose de él</p> <p>Sujeto de acción: desarrolla una acción para que el Sujeto Estado consiga lo que pretende. Puede coincidir con él.</p> <p>Objeto de valor: lo que el S.E pretende conseguir</p> <p>Adyuvante: contribuye a la consecución del Objeto Valor por parte del sujeto de acción</p> <p>Oponente: entorpece la consecución por parte del sujeto acción</p> <p>Antisujeto: pretende la consecución del mismo Objeto de Valor que el sujeto de estado y acción y entra en conflicto con ellos</p> <p>Transformaciones: acciones que realizan los diversos actores de cara a la consecución de sus objetivos</p> <p>Las competencias: capacidades de un actor que lo capacitan para la consecución del Objeto Valor. Querer/tener-Poder/saber</p>	Natural-artificial Rico-pobre Abierto-cerrado Rural-urbano Diurno-Nocturno Cercano-Lejano Geográfico-Dramático Vulgar-exótico	Clásica: lineal en 3 fases (planteamiento, nudo y desenlace) Rupturista: formas no lineales mediante flashbacks, flashforwards, etc.
Expresivo	Recursos formales	Géneros	Estilo y tono
	Visuales: planificación, ángulos, composición,	Aventuras, comedia, melodrama,	Estilo: Romántico, satírico, irónico, caricaturesco,

	profundidad de campo, iluminación, color, movimientos de cámara. Sonoros: palabra, música, efectos sonoros Edición o montaje: interacciones entre imágenes, sonoros, o ambos	policíaco, suspense, musical, oeste, animación, fantasía, terror, thriller	melodramático, épico, lírico, científico Tono: realista, hiperrealista, tierno, desenfadado, poético, dinámico, coloquial
Ideológico	Correlación entre emoción y significación	Voluntad estética	Ideología y valores
	Qué personajes, entornos físicos, acciones, situaciones y qué características de ello producen emociones positivas y/o negativas	Búsqueda de originalidad, de un cuidado especial de la puesta en escena, interés específico por cómo se cuenta la historia	Valores que se derivan de un objeto de valor en torno al que se estructura el relato y de las competencias de los personajes que se privilegian. Valores y contravalores que quedan asociados respectivamente con las emociones positivas y negativas. Estereotipos relacionados con el género, edad, etnia, nacionalidad, profesión, etc.

Fuente: Ferrés (2014)

Con este modelo, el espectador daría sentido a la película ya que no se puede pensar una película y un espectador por separado, constituyen una relación necesaria porque cada película dice cosas no sólo al espectador sino del espectador mismo, al ser éste quien a través de sus emociones, conocimientos y experiencias puede interpretar una película. Para una educación en historia de los derechos humanos será necesario conocer qué dice cada película respecto a lo que el espectador sabe y vive de los derechos humanos y lo que dice el espectador sobre los derechos humanos que está viendo representados y muy importante será ayudar al espectador a descubrir sus propias contradicciones cuando emocionalmente contraste con lo que sabe o dice sobre los derechos humanos mismos, sobre la condición y dignidad humana.

Esto se vincularía con la propuesta problematizadora de Magendzo (2008) donde indica como una de las actividades para la EDH la utilización del cine. Propone una revisión bibliográfica de películas mexicanas que traten sobre el tema de derechos humanos para visualizarla en clase, comentarla y describir “las actitudes morales y éticas de cada personaje, comparándolos con personajes conocidos, noticias de actualidad o situaciones que conozcan”. Debe preguntarse a los estudiantes acerca de las primeras impresiones recibidas y que comenten el relato, descubriendo la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. Así, los estudiantes analizan el lenguaje, el contexto histórico, la música, etcétera. Es decir, la enseñanza de los derechos humanos se posibilitaría mediante la competencia cinematográfica cuyo objetivo es promover el pensamiento crítico de cada estudiante.

2.4.4 Competencia cinematográfica para la educación en derechos humanos

La importancia de utilizar los medios de comunicación como herramientas educativas tiene relación con la capacidad de estos medios de generar emociones y empatía, conceptos muy ligados a la experiencia de un espectador frente a una película entendiendo que las películas son narraciones que contiene personajes e historias, para ello hay que remitirse al cambio sentimental que generaron las primeras novelas epistolares que tuvieron influencia en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, estas experiencias “desde asistir a exposiciones públicas de pintura hasta leer las popularísimas novelas epistolares sobre el amor y el matrimonio [...] ayudaron a difundir la práctica de la autonomía y la empatía” (Hunt, 2009). Hunt explica que lo que podría llamarse empatía imaginada, se entiende como una empatía sentida de la interacción con el otro desde la ficción; sirve como fundamento de los derechos humanos porque requiere un acto de imaginación para asumir que la otra persona es igual a uno mismo. Esta empatía depende del reconocimiento de que los demás sienten y piensan como nosotros, de que nuestros sentimientos internos son iguales de algún modo fundamental. Explica que tanto la empatía como la autonomía son prácticas culturales y por lo tanto son corpóreas “poseen dimensiones físicas

además de emocionales” (Hunt, 2009). La empatía más allá de inventarse en el siglo XVIII como noción biológica, se desarrolla solamente con interacción social, justamente el apogeo de las novelas epistolares coincide cronológicamente con el nacimiento de los derechos humanos. Según Hunt (2009) la historia de los derechos humanos demuestra que al final la mejor defensa de los derechos son los sentimientos, las convicciones y las acciones de las multitudes de individuos que exigen respuestas acordes con su sentido interno para la indignación, la empatía es una fuerza beneficiosa más potente que nunca. Por esta razón, se considera pertinente utilizar películas como estrategias educativas en materia de la historia de los derechos humanos por su papel fundamental de generar empatía y cambios en los sentimientos que hoy en día son predominantemente violentos.

Siendo que el contenido de los derechos humanos sólo tiene sentido a partir de la experiencia de los hombres y el cine genera una experiencia al mostrar realidades, se puede educar en derechos humanos usándolo como herramienta didáctica. El cine ha venido destacando como un medio de comunicación y educación que transmite distintas realidades por medio de imágenes y sonidos que llegan al receptor, por lo que el cine es una apuesta para la educación en derechos humanos en tanto se realiza una doble alfabetización: una en competencia mediática y otra en derechos humanos. El profesorado en la actualidad no debe ignorar el cineforum como una de las técnicas que se recomienda aplicar en el aula para el tema de los derechos humanos. El cine tiene una gran importancia en nuestro conocimiento del mundo porque hoy más que nunca el cine observa y expresa la marcha del mundo, pues nunca se han llevado a la pantalla tantos problemas políticos y sociales, además los derechos humanos aparecen en el cine como referente y organizadores de la conciencia y los debates hipermodernos como señalan Lipovetsky y Serroy (2009).

Para una educación en historia de los derechos humanos será necesario conocer qué dice cada película respecto a lo que el espectador sabe y vive de los

derechos humanos y lo que dice el espectador sobre los derechos humanos que está viendo representados. Muy importante será ayudar al espectador a descubrir sus propias contradicciones cuando emocionalmente contraste con lo que sabe o dice sobre los derechos humanos mismos, sobre la condición y dignidad humana. Esto se vincularía con el modelo problematizador de Magendzo (2008), donde indica como una de las actividades para la EDH la utilización del cine. Propone una revisión bibliográfica de películas mexicanas que traten sobre el tema de derechos humanos para visualizarla en clase, comentarla y describir “las actitudes morales y éticas de cada personaje, comparándolos con personajes conocidos, noticias de actualidad o situaciones que conozcan”. Debe preguntarse a los estudiantes acerca de las primeras impresiones recibidas y que comenten el relato, descubriendo la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. Así, los estudiantes analizan el lenguaje, el contexto histórico, la música, etcétera. Es decir, la enseñanza de los derechos humanos se posibilitaría mediante la competencia cinematográfica cuyo objetivo es promover el pensamiento crítico de cada estudiante. La alfabetización audiovisual no sólo se limita a formar receptores críticos sino receptores comprometidos con el espacio público de la acción, un receptor que sepa “que tiene el derecho de tomar la palabra, siempre que sea necesario, porque se ven afectados sus derechos, o porque se ven afectados los derechos de los demás” (Cullen, 2003: 78).

2.4.5 El cine como mediador en la educación

La educación cinematográfica está dirigida a fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, promoviendo así pensadores activos que no devienen tal frente al simple hecho de mirar una película, algo más tiene que darse en el proceso de aprendizaje y formación de actitudes críticas, es decir, tiene que pasar por un proceso colaborativo, que haya otros más con quienes empezar a construir nuevos aprendizajes, es un proceso de mediación.

El objeto de la educación es el desarrollo de una inteligencia crítica, y para Dewey, la inteligencia no se reduce a la habilidad para extraer inferencias y

conclusiones de premisas, sino que consiste en un conjunto complejo de hábitos de flexibilidad creciente que implican sensibilidad; habilidad en discernir las complejidades de las situaciones; imaginación ejercida en descubrir nuevas posibilidades e hipótesis; voluntad de aprender de la experiencia; firmeza y objetividad a la hora de enjuiciar y evaluar opiniones y valoraciones conflictivas; el coraje de modificar nuestros propios puntos de vista cuando lo requieren las consecuencias de nuestros actos y las críticas de los otros (Geneyro, 1995).

Para Dewey, la diferencia entre un pensamiento rutinario y uno reflexivo consistía en que el reflexivo debía constituir un objetivo central de la educación. Asimismo, es la mejor manera de pensar ya que implica “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, citado por Díaz Barriga 2006: 6). Justamente las películas al ser un producto cultural, representa formas de vida y situaciones que los espectadores pueden llegar a conocer por medio de las mismas, implicando así el desarrollo de su inteligencia a través de la imaginación, sensibilidad, valoración y reelaboración de puntos de vista, es decir que las películas son un buen mediador para promover diferentes aprendizajes.

Un mediador de acuerdo con Vygotsky es un intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual a dicho estímulo, el cual propicia el desarrollo al facilitar alguna conducta (Bodrova y Leong, 2004). Éste, deviene en herramienta mental cuando después de haber sido compartida, se interioriza y se apropia para su uso posterior en el pensamiento. El cine, o bien, las películas que contengan situaciones de la sociedad pueden ser consideradas como mediadores para ayudar a pensar a los ciudadanos sobre problemas actuales y futuros. Se considera mediador exterior como un andamio temporal, por ejemplo, las preguntas que se realizan al finalizar la película ¿qué quiso decir el director/a?, ¿qué recursos utilizó para hacernos sentir de determinada manera?, entre otras, de modo que en

un futuro no sea necesario preguntarle a cada espectador, sino que se espera que sean interiorizadas y puedan analizar las películas que vean de forma autónoma.

En Pedagogía del Oprimido (Freire, 2005) se lee una idea de educación crítica y reflexiva que considera como sujeto cognoscente no sólo al educando sino al educador, pues ambos estarían en constante aprendizaje e investigación crítica en lo que Freire llama educación problematizadora, en la cual “los hombres van percibiendo críticamente cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2005, 96) y es reflexiva porque busca la realidad. El papel del educador no es llenar a los educandos con conocimientos, sino de crear las condiciones para buscar el conocimiento verdadero. Esta educación problematizadora serviría a la liberación ya que “se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderos de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora” (p.97).

El cine permite su uso en el ámbito educativo, en tanto permite la problematización de las realidades mostradas en cada película y la reflexión sobre diversos temas vinculados a las ciencias sociales, en la medida que el docente que guía el análisis permita a los educandos ser ellos mismos quienes construyan sus propias reflexiones y no recibir el análisis del docente como información que deban aprender de él. Ésta alude al papel del docente como un mediador entre el aprendizaje y el aprendiz y no como un portador de conocimiento y transmisor. De acuerdo con Bodrova y Leong (2004) la mediación es la utilización de determinados signos o símbolos en el procesamiento mental. Implica usar algo más para representar los objetos del medio ambiente o la conducta, es así como la capacidad de análisis cinematográfico sería una conducta mediada a partir del cine mismo como mediador audiovisual, o bien desde la manera en que el docente analiza las películas la cual los aprendices interiorizan. El cine desarrolla en los estudiantes la capacidad de análisis crítico del mundo y el pensamiento autónomo desde una posición activa en su propio proceso de aprendizaje, considerando este proceso

como una zona de desarrollo próximo planteada por L. S. Vygotski como una zona a punto de desarrollarse en un futuro cercano. La zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1978, 133).

Se pone el énfasis en la autonomía del aprendizaje con base a las funciones mentales superiores explicadas por Vygotski como procesos metacognitivos que son adquiridos en la enseñanza y aprendizaje y sirven para adaptarse y sobrevivir al medio, pero también a regular la conducta, y entre las funciones se incluyen: Percepción mediada, atención dirigida, memoria deliberada, y pensamiento lógico (Bodrova y Leong, 2004).

Bodrova y Leong (2004) explican que para Vygotski el desarrollo de una conducta ocurre en dos niveles que delimitan la ZDP, el nivel bajo o independiente, y el nivel superior o asistido, es decir, que los conocimientos que los participantes presentan en las sesiones del taller no necesariamente indican un desarrollo óptimo, sino que está por desarrollarse y por tanto debe ser asistido con preguntas como las que se plantean a los participantes en el cine-foro, así como preguntarles lo que entendieron de la trama o la situación presentada o bien mediante la interacción entre pares al dialogar sus puntos de vista, de modo que se reconoce que el aprendizaje es principalmente social y no sólo un proceso individual. Vygotski explica en su estudio sobre la formación de las funciones psicológicas superiores que éstas se originan como procesos interpersonales y que no es sino hasta que se interiorizan cuando se convierten en capacidades o funciones del individuo (Herrerías e Isoard, 2014).

Considerando que las películas son relatos que aluden a la realidad y representan la cultura, ideología, identidades y la historia, el cine-foro se vuelve hoy una técnica para el aprendizaje del medio y además de la comunicación a través del diálogo suscitado en éstos. El cine-foro es pensado como una estrategia de

aprendizaje colaborativo en que los estudiantes aprenden más debido a que recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico y desarrollan mayor confianza en ellos y los demás (Millis, 1996 citado por ITESM, 2006). A partir de la colaboración, los alumnos adquieren habilidades y competencias para el trabajo con otros, siendo que la formación social es uno de los propósitos fundamentales de la educación. Como explican Herrerías e Isoard (2014) vamos aprendiendo e incorporando destrezas y conocimientos a través de nuestras interacciones con los otros.

Además, a diferencia de la enseñanza tradicional con libros o de transmisión de conocimientos de parte del docente, con el cine se pasa a una enseñanza situada en tanto que permite a los espectadores pensar otras realidades desde la experiencia emocional que produce un audiovisual, así como al dialogar sobre el contenido de la película y ligándolo a la vida cotidiana. La enseñanza situada tiene sus orígenes en John Dewey para quien no sólo se aprenden contenidos formales, sino que implican pensamientos, sentimientos y actos que dejan huellas perdurables como explica Díaz Barriga (2006).

El aprendizaje que está por venir se espera como un aprendizaje a pensar críticamente los planteamientos de las películas y problemáticas de tipo socio históricas desde la perspectiva de derechos humanos según las tramas de las mismas, así como el aprendizaje de actitudes ciudadanas, por ejemplo, empatía e interés por el mundo en general y el reconocimiento del otro como igual.

2.4.6 Cine histórico y educación

Además del libro de texto usado en el ámbito educativo desde nivel básico a superior, la gran fuente de conocimiento son los medios audiovisuales, entre ellos destaca el cine “el medio contemporáneo que aún es capaz de meterse con la historia y conservar la masa de público” (Rosenstone, 2005).

El cine obtiene la aceptación social porque conecta con dimensiones plenamente personales, con el interés que les mueve para superar cualquier

obstáculo y aspirar a todo lo humano en un alto grado. Es aquí donde se ubican también algunas de las principales posibilidades del cine en orden a la educación. El cine profundiza, plasma o analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Y lo hace con tal fuerza que llega al mundo interior del espectador despertando pensamientos, valoraciones y cambios de actitud. (Mitry, 1990; Casanova, 1998 citado por Pereira, 2005).

De acuerdo con Rosenstone, en las películas se puede ver la historia como proceso. “El mundo de la pantalla une elementos que, por motivos analíticos o estructurales, la historia escrita separa: economía, política, raza, clase, etc. El cine proporciona una visión integral. La historia plasmada en imágenes muestra su característica principal: ser un proceso de relaciones sociales cambiantes en el que las cuestiones políticas y sociales –de hecho, todas las cuestiones del pasado, incluido el lenguaje- están interrelacionadas” (Alvira, 2011: 10)

Un autor que propone una forma de trabajar las películas en el aula tanto de secundaria como de bachillerato, y que además puede servir para la educación con adultos, es Ramón Breu (2012), quien justifica el uso del cine para la enseñanza de la historia porque “el cine viene a ser como una especie de eco, una forma de vida y pensamiento” (Breu, 2012: 24). Breu deja en claro que el cine de ficción no sustituye al archivo, registros, documentos escritos ni memorias, pero en el contexto educativo puede usarse para contextualizar una época y comparar las interpretaciones que la historia hace de la ella.

Breu (2012) indica algunos pasos a seguir para el análisis de una película, primeramente, debe estudiarse a su director o directora, y si se trata de una película histórica, debe también estudiarse el planteamiento del punto de vista en el relato, la forma de las personas o grupos sociales de interpretar un acontecimiento. No se deben descartar las películas de Hollywood o comerciales, aunque sean ficción y estén alejadas del rigor histórico, pues como señala Breu, el cine acaba siendo el mismo testimonio de su época. “Independientemente de las apariencias y de la

época donde se sitúe la trama, toda película es siempre el reflejo a veces inconsciente, del momento histórico en que fue producida” (Breu, 2012: 32).

Las películas son un buen medio didáctico para enseñar historia contemporánea y se puede agregar que cualquier tema social y psicológico, así como valores y otras temáticas tan variadas como los contenidos de las películas. Toda película aun las de ficción, es de algún modo histórica, “las películas que retratan los modos de vivir de la gente de ciertas épocas son consideradas por Marc Ferró como películas de reconstrucción histórica” (Caparrós, 2007).

Marc Ferró también ubica las películas de ficción histórica basadas en personajes históricos y que narran acontecimientos, aunque sin un enfoque riguroso afín de que sean fácilmente entendidas por la audiencia. También están las películas de reconstitución histórica cuyo objetivo sí es evocar un periodo o hecho de forma rigurosa, dicen mucho sobre la forma de pensar de la época y formas de vida de la sociedad en ciertos periodos, pues para este historiador tanto la realidad como la ficción, las creencias, intenciones y la imaginación son historia también (Caparrós, 2007).

Desde sus inicios el cine se movió en el registro futurista y de memoria, mezcla tanto la realidad como la novelaría, reconstruye una época a manera de disfraces, pues se usan maquillajes, pelucas para recrear, es donde el estudio encuentra su razón de ser “por la construcción de decorados que rivalizan en detalles estilísticos y decorativos, con objeto de imponer la imagen de una realidad histórica, ilusoria y los espectadores encuentran placer” (Lipovetsky y Serroy, 2009: 165). Este cine es una historia de grandes acontecimientos y grandes personajes para lograr despertar la admiración y fascinación de las masas, donde el personaje histórico es convertido en símbolo que encarna una historia nacional al servicio del espectador del cine. Este género histórico humaniza a sus personajes sin dejar su dimensión épica y espectacular que poco a poco desde una reflexión generada por los grandes traumas históricos del siglo como el genocidio, bomba atómica, las guerras mundiales y las coloniales, el cine recoge y acelera el auge de la memoria

aplicando una mirada crítica y polémica a un “pasado que no pasa”, pues toda puesta en escena del pasado es una apuesta en el presente para el futuro (Lipovetsky y Serroy, 2009:167).

“El cine de la memoria describe en presente un pasado con el que se siente en deuda, incluso hasta el extremo de asumir su culpabilidad: ¿obligación de recordar o tiranía de arrepentimiento? Todo, sea lo que sea vuelve a ponerse en orden” (Lipovetsky y Serroy, 2009: 179)

Esto marca el camino a seguir al mirar una película de género histórico, en la que no se debe desatender su nivel de ficción ni dejar de tener presente que se le mira desde las ideologías y lenguajes presentes, porque lo pasado ya no está, y hay que estar atentos a la decoración y creación de personajes que no estarán exentos de simbología actual. Se considera que una película histórica habla de la época actual en que se crea y es desde ahí que debe realizarse su lectura y debe aprovecharse su posibilidad de alcance al espectador ya que la memoria hace que el cine tenga un peso desconocido en un mundo globalizado donde se buscan todas las identidades y que ofrece en una época de rehabilitación y reconstrucción de identidad, elementos simbólicos para que cada comunidad recupere su historia, identidad y dignidad (Lipovetsky y Serroy, 2009). En este sentido, la lectura desde el presente para dialogar con una película será desde la perspectiva de la historia de los derechos humanos.

2.4.7 Educación en historia de los derechos humanos en México

Con base en el IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2010b), los derechos humanos fueron tradicionalmente parte del currículo nulo, aquello de lo que no se habla ni se trata a nivel primario y secundario, y es apenas en las dos últimas décadas que empiezan a ser objetivos y contenidos explícitos de estudio. Una forma de abordaje del tema de derechos humanos es por medio de los libros de texto de educación básica que se vuelven casi imprescindibles, porque la mayoría de los docentes latinoamericanos no estudiaron derechos humanos durante su formación inicial, por lo que constituyen una gran

estrategia para enmendar dicha carencia en las aulas con los estudiantes. Los contenidos de los libros, o bien otros materiales didácticos precisan de ciertos contenidos mínimos de tipo cognitivo, actitudinal y procedimental: 1. Información y conocimientos sobre derechos humanos y democracia, 2. Valores que sustentan a los principios y la normativa de los derechos humanos y la democracia y actitudes coherentes con esos valores, y 3. Destrezas o capacidades para poner en práctica con eficacia los principios de derechos humanos y democracia en la vida diaria. El IX Informe sostiene que el progreso de la EDH depende también de que esos contenidos curriculares se enseñen utilizando una metodología acorde y respetuosa de los principios de derechos humanos.

Se considera que el cine puede ser una metodología con perspectiva de derechos humanos, y además se tiene la oportunidad de enseñar su historia y valores en la puesta en práctica de ellos. Los contenidos específicos de derechos humanos en libros de texto de educación primaria y secundaria planteados por el IX Informe (IIDH, 2010 b), son la incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH; incorporación de historia de los DDHH; y la incorporación de normas e instituciones básicas de DDHH (p. 85).

La historia de los DDHH resulta de gran importancia ya que su enseñanza posibilita entender según el IIDH (2010) la verdadera naturaleza de éstos como convenciones, acuerdos a los que fueron llegando los Estados en cuanto a fijar límites al poder político para evitar el avasallamiento de los individuos. En otras palabras, la historia es esencial para entender que los DDHH no son designios de la naturaleza, ni principios religiosos, ni concesiones graciosas del Estado, sino conquistas arrancadas laboriosamente a los representantes del poder a lo largo del tiempo, muy a menudo con gran costo de vidas humanas y sufrimientos para sus defensores. La historia de los DDHH en México representa el proceso que permitió reconocer la esencial dignidad humana y forjar herramientas concretas para salvaguardarla frente a las arbitrariedades y excesos del poder (IIDH, 2010).

De acuerdo con UNESCO (1969), los temas propuestos para la enseñanza de la historia de los derechos humanos son: la constitución y las leyes fundamentales; el concepto de la igualdad de los hombres de las doctrinas religiosas. En lo filosófico, la idea de que todos los hombres tienen derechos civiles y políticos; el desarrollo de los derechos económicos, sociales y culturales; ejemplos de reformas y revoluciones para lograr que todos los hombres posean ciertos derechos. Para la enseñanza de la historia destacan de la misma manera las leyendas tomadas de la literatura clásica y la historia de héroes nacionales, caudillos de los movimientos de independencia o grandes benefactores y filósofos que ayudan a alcanzar un alto nivel moral y promueven el respeto por la dignidad y nobleza del hombre (UNESCO, 1969: 49). Los derechos humanos pueden estudiarse a partir de la historia al englobar temas como el “crecimiento de la democracia; el desarrollo de los sindicatos; las reformas sociales y los movimientos de independencia; la historia de la revolución industrial y sus consecuencias para asegurar condiciones justas y equitativas a todos los trabajadores y para abolir el trabajo forzoso y otros abusos de la dignidad y libertad humanas” (UNESCO, 1969: 60). En la misma línea, incluir el estudio de la esclavitud puede conducir a la consideración de la necesidad que en la Declaración Universal de Derechos Humanos se incluyan en nuestros días, artículos que condenen esa práctica. Una recomendación consiste en estudiar la historia de los derechos humanos en nuestro propio país, lo cual sólo aportará en tanto que se lleve a cabo con espíritu crítico; ya que pocas naciones pueden aducir una conducta histórica sin tacha en lo que se refiere a los derechos humanos (UNESCO, 1969).

De acuerdo con el IX Informe (IIDH, 2010b), los libros de los programas de estudio para secundaria deberían incluir 3 variables para la educación en derechos humanos: la incorporación de conceptos y desarrollos conceptuales básicos de DDHH; incorporación de historia de los DDHH; y la incorporación de normas e instituciones de DDHH. Para la enseñanza de la historia de los derechos humanos se puede considerar la segunda variable cuyos indicadores son los siguientes:

Antecedentes históricos de los DDHH en la antigüedad y la Edad Media; la construcción moderna de los DDHH: Revoluciones americana y francesa; desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI; las Naciones Unidas; la Declaración Universal de los DDHH; los dos Pactos Internacionales: de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre los Derechos del Niño; Convención CEDAW; Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad); personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en el mundo, el continente y el país; historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional; casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente del mundo, América Latina y el país (IIDH, 2010 b).

En el presente trabajo se incorporarán algunos indicadores sugeridos para trabajar la historia de los derechos humanos, la propuesta será aterrizada en historia de México, de tal modo que se seleccionarán algunos eventos que han marcado la historia del país respondiendo a los indicadores 3, 6, 8, 9 y 12 y se agruparán en los mismos como se muestra a continuación.

Tabla 5 Historia de los DDHH en México

Historia de los DDHH	Historia de los DDHH en México
Periodo Novohispano	Conquista y dominio español en la Nueva España (1521-1821); Guerra de independencia (1810-1821); Guerra México-Estados Unidos (1846-1848); Constitución de Estado independiente (1857) y Guerra de Reforma (1858-1861); Dictadura militar P. Díaz (1884-1910),
Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI Casos de violaciones masivas de DDHH y logros en la historia reciente del país	Cananea (1906) y Río Blanco (1907); Revolución mexicana (1920) y Congreso Constituyente de (1917); Guerra cristera (1926-1929) y (1934-1938). Constitución de Sindicatos (1930-1980) Expropiación petrolera (1938) y bancaria (1982) Aprobación del voto de la mujer (1952-1958); Igualdad entre mujer y varón (1974); Comunidad LGBT (1978) Convención CEDAW (17 de julio de 1980 México firma esta Convención y su ratificación entra en vigor el 3 de septiembre de 1981).

Historia de los DDHH	Historia de los DDHH en México
Periodo Novohispano	Conquista y dominio español en la Nueva España (1521-1821); Guerra de independencia (1810-1821); Guerra México-Estados Unidos (1846-1848); Constitución de Estado independiente (1857) y Guerra de Reforma (1858-1861); Dictadura militar P. Díaz (1884-1910),
	Adhesión de México al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1981). Firma de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1988) Matanza de Tlatelolco (1968); Guerra Sucia (1969-1979); Matanza de Aguas Blancas (1995); Matanza de Acteal, (1997); Masacre de Atenco (2006); Guerra contra el narcotráfico (2000-2006); Ataques a periodistas y defensores de derechos humanos (2000-actual); Desaparición de 43 estudiantes Ayotzinapa (2014) Migración y desplazamiento (2016)
Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad).	Convenio (no. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (ratificación 1990). Alzamiento del EZLN (1994)

Fuente: Elaboración propia basada en IIDH, (2010b)

De acuerdo con el IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2010b), la variable de historia se mide según los indicadores mencionados en la tabla, y es en base a ellos que se elabora la propuesta de acontecimientos históricos centrados en México. Por lo tanto, las películas seleccionadas para la educación en historia de los derechos humanos en México deben considerar algunos de esos puntos porque representa un ejercicio de actitud crítica más allá de la imagen como entretenimiento, otros puntos de vista que ayudan a comprender mejor el material fílmico, pero también a comprender el contexto actual, pasado y visualizar uno futuro.

Las películas en general reflejan situaciones de la vida de las personas y nos muestran diferentes culturas, por lo tanto, son un medio de enseñar no sólo conceptos sino también historia e instituciones básicas. El contenido de historia debe enseñar con base en el IX Informe (IIDH, 2010 b) los siguientes puntos: origen, evolución y sucesos significativos para el reconocimiento y la vigencia (o violación) de los DDHH, la democracia y el Estado de Derecho en el mundo, la región y el país (contexto, antecedentes, influencias, protagonistas, resultados, impacto de dicha vigencia o violaciones).

Se coincide con Ramírez (2008) en el sentido que educar en derechos humanos es una pedagogía ciudadana donde uno de los principios metodológicos es la dimensión de la historicidad “como un elemento indispensable tanto para resguardar el derecho a la memoria histórica como para la comprensión del contexto actual, con una mirada prospectiva-política de nuestra realidad social” (p. 227). Para Ramírez (2008), la educación en derechos humanos implica una reescritura de la historia desde el punto de vista de los oprimidos, es decir "alfabetizados en carne propia en derechos humanos" como refiere Magendzo (2008) a quienes han sido amenazados o violentados en sus derechos humanos y, que Freire (2012) señala que debe liberarse de la opresión a quienes carecen aun de autonomía, que todavía no se sienten relevantes en las responsabilidades que les ha dado el mundo, de los traicionados y engañados y de su derecho y deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de las que son víctimas cada vez más. Se puede ejemplificar con el caso de los movimientos obreros que han tenido que desplegar luchas para ajustar unas jornadas laborales que eran atentatorias a sus derechos, así como los caudillos en situación de pobreza que han tenido que luchar por la justicia e igualdad, o el movimiento LGBTTTIQ en su búsqueda de respeto y equidad, así como las mujeres en una cultura patriarcal e indígenas en situación de olvido cuyos derechos han sido violados y por tanto han aprendido a luchar contra la impunidad por un Estado de Derecho, entre otros.

Siguiendo a Gros (1988), en América Latina se encuentra una separación entre el derecho y la realidad siendo un continente con problemas sociales y económicos de países en vías de desarrollo con concepto e ideología de derechos humanos de Occidente. A lo largo de la historia se han violado los derechos humanos desde la desigualdad social y la explotación económica, dictaduras militares, caudillismo político, discriminación de grupos indígenas y prepotencia gubernamental. Es así como los derechos humanos no podrán ser reales sin ciertas condiciones políticas, económicas, sociales y culturales. El siglo XIX en Latinoamérica estuvo marcado por factores que incidieron en violaciones de derechos humanos, tales como la acumulación de riquezas en latifundios, industria y comercio; fanatismos religiosos, marginación y enfermedades, analfabetismo e injusticias laborales. A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX dan inicio las legislaciones de los derechos económicos y sociales como en el caso de la Constitución mexicana siendo el primer texto en declarar los derechos sociales. A partir de 1930 y años posteriores esto influyó en los demás países latinoamericanos al incluirlos en sus constituciones adicionales a los derechos individuales. La historia de los derechos humanos en América Latina no ha sido un proceso lineal de mejoramiento ascendente y progresivo, sino con retrocesos y detenciones que indican la no terminación de esta historia, sino la posibilidad de avanzar como de retroceder. Nuestros días continúan condicionados por los sucesos desde la conquista que determinaron la discriminación de los indígenas y la visión eurocéntrica en Latinoamérica. Sin embargo, en la actualidad existe una conciencia continental de inadmisión a las violaciones de derechos humanos y una necesidad de afirmar la democracia y crear condiciones de respeto a estos derechos.

Por lo tanto, la educación en derechos humanos y su historia es indispensable para construir una ciudadanía democrática, participativa y digna que comprenda la tarea de la búsqueda y protección de derechos humanos. Se pretende diseñar una guía didáctica para la educación en historia de los derechos humanos en México, atendiendo la educación en derechos humanos como un derecho para todas las

personas sin excepción. La educación para los derechos humanos debe sensibilizar para prevenir abusos y violaciones de estos, desde un modelo problematizador y pedagogía de la memoria para desarrollar actitudes críticas y comportamientos que construyan una cultura universal de derechos humanos. Asimismo, la educación debe integrar los medios de comunicación para lograr la formación de conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica. Por esta razón y siguiendo la consigna del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UNAM, 2006) relativa a la creación de materiales que incorporen medios audiovisuales, se considera pertinente la elaboración de una guía didáctica para universitarios a través de la alfabetización audiovisual para la construcción de aprendizajes sobre historia de los derechos humanos en el país.

2.5 Propuesta de modelo problematizador para la construcción histórica de los derechos humanos en México

Es posible crear un modelo problematizador a partir de la suma de aportes de los distintos autores mencionados para el objetivo que se tiene en la presente propuesta acerca de la enseñanza de la historia de la construcción de los derechos humanos en México, como una parte central en la educación en derechos humanos que requiere el país. La educación en derechos humanos desde una perspectiva problematizadora, tendrá como eje práctico justamente la problematización, la búsqueda de tensión, incoherencias, paradojas y conflicto en las distintas manifestaciones de violación o construcción de derechos humanos en la historia mexicana. Este enfoque de pedagogía crítica busca que los estudiantes reflexionen críticamente sobre las causas y consecuencias del poder y de los eventos históricos que han sufrido los grupos oprimidos del país, que busquen críticamente lo que ha llevado a la discriminación, desigualdad, intolerancia, racismo, indiferencia, injusticias y violencias que caracterizan al país entre otros problemas nacionales,

así como que analicen el complejo camino de construcción de la democracia. Este enfoque no se posiciona solamente en los aprendizajes conceptuales sino principalmente en un enfoque emocional y de construcción personal y colectivo, al ser la emoción el motor del aprendizaje y también la experiencia un paso previo a la construcción de aprendizajes nuevos donde el otro es un elemento indispensable para asumir sus vivencias como propias. De tal forma que puede apoyarse en el enfoque socioafectivo cuyos pasos mencionados por Jares (1999) consisten en vivir una experiencia real o simulada, describirla, analizarla y contrastarla con otras y con los otros. Es una educación moral al considerarse que sin ciertos valores es difícil erradicar la discriminación histórica que contribuye a las continuas violaciones de derechos humanos, siendo estos valores propuestos por Magendzo (2008) necesarios para la formación de sujetos responsables del otro: libertad, justicia, igualdad, democracia, pluralismo y el respeto a la diversidad, tolerancia, la no-discriminación, solidaridad y el reconocimiento del Otro individual y colectivo como un legítimo otro.

Se trata de una educación moral y para toda la vida ya que influye en la construcción de la persona como indica Santandreu (2000), a la construcción “de su saber, aptitudes, facultad de juicio y acción que le permitan tomar conciencia de sí y de su entorno, así como asumir su compromiso social integral”. Como una educación liberadora debe hacer caso como expresa Rodríguez (2000), del preámbulo de la DUDH que la persona se identifique con su propia dignidad, liberarse del temor y la miseria, disfrute de la libertad, respeto mutuo y sentirse parte de la familia universal. Asimismo, es una educación problematizadora y crítica de la historia porque reconstruye a partir del punto de vista de los oprimidos aquella historia oficial que se conoce poco como han mostrado los estudios mencionados en el apartado de antecedentes sobre los hechos violatorios a los derechos humanos. Así, se considerarán los siguientes 5 ejes temáticos para la educación en derechos humanos:

1. Antecedentes históricos de los DDHH en el México Novohispano: Acontecimientos durante el periodo novohispano sobre violaciones a derechos humanos como antecedentes a su reconocimiento de respeto y constitucionalidad. Los periodos considerados son: México Antiguo 30 000 a.C. hasta 1521; la conquista y época novohispana 1521-1821; la independencia, el México independiente y sus primeros años como nación (1821-1976); Guerra México-Estados Unidos; la Reforma; el porfiriato y la revolución mexicana (1876-1917); y el Congreso Constituyente.

2. Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el territorio nacional: Reconocimiento de culturas indígenas y afrodescendientes como parte de la historia mexicana con sus respectivas luchas por los derechos humanos, por ejemplo las rebeliones de los indios yaquis (Siglo XIX).

3. Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI: Eventos de luchas, reconocimiento, protección y violación a los derechos humanos que han marcado un antes y después en la historia de México por sus efectos y memoria histórica (Sindicatos 1930-1980; Guerra cristera 1926-1929 y 1934-1938; expropiación petrolera (1938) y bancaria (1982); aprobación del voto de la mujer 1952-1958; igualdad entre mujer y varón 1974; comunidad LGBT 1978).

4. El sistema de la Organización de las Naciones Unidas: Conocimiento de los principales instrumentos de protección de los derechos humanos y la declaración universal ddhh (La Declaración Universal de los DDHH; los dos Pactos Internacionales: de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Firma de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales 1988; la Convención sobre los Derechos del Niño; Convención CEDAW; otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas como indígenas, refugiados y personas con discapacidad).

5. Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México tales como las Huelgas de Cananea (1906) y Río Blanco (1907); la matanza de Tlatelolco (1968); Guerra Sucia (1969-1979); desplazamiento forzado (1970-época actual); levantamiento EZLN (1994); matanza de Aguas Blancas (1995); Acteal (1997); ataques a periodistas y defensores de derechos humanos (2000-actual); masacre de Atenco (2006); Guerra contra el narcotráfico (2000-2006); desaparición de 43 estudiantes Ayotzinapa (2014); migración y desplazamiento (2016).

6. Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en México: Conocimiento de individuos y colectivos que han participado en la historia de los derechos humanos sin ser reconocidos en la historia oficial (héroes y heroínas nacionales, defensores y defensoras de los derechos humanos).

Se sintetizarán en la siguiente tabla algunos de los eventos que se considera han marcado un antes y después en la historia de los derechos humanos en México ordenados por fecha de acontecimiento mostrando los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en su caso, su impacto en documentos constitucionales.

Tabla 6 Conocimientos específicos de Historia de los DDHH en México

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
Antecedentes históricos de los DDHH en el México Novohispano	México Antiguo 30000 a.C. a 1521	Se defendió la dignidad de los indios reconociéndolos como personas que no se debían esclavizar ni encomendar. Se funda el reconocimiento de la dignidad humana.	Libertad, no discriminación, no esclavitud	Se redactaron las Leyes Nuevas en 1542 La controversia de Valladolid (1550)
	Periodo Novohispano (1521-1821)	Se defendió la dignidad de los indios reconociéndolos como personas.	Reconocimiento de su personalidad jurídica	
	Independencia México y sus primeros	Se recobra la soberanía, libertad y se logra la abolición de la esclavitud y pago de tributos solicitados a los	No esclavitud	Redacción de Constitución de Cádiz en 1812 y la Constitución de Apatzingán 1814 (que sólo rigió a los insurgentes).

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
	años como nación (1821- 1976)	indios y restitución de tierras. Igualdad y justicia, mejora de condiciones, no privilegiar a unos cuantos, no distinguir castas y protección de los trabajadores.		El elemento más importante de ambas es la sujeción del Estado a la Ley. Morelos escribe Sentimientos de una Nación en 1813 donde propone un cambio social y económico basado en justicia e igualdad.
	Guerra México- Estados Unidos (1846- 1848)	Pérdida y privación de territorio desde Texas y toda la franja de estados del norte hasta California a manos de Estados Unidos. Matanza y captura de cientos de mexicanos que defendían.	Orden social e internacional	Tratado de paz, amistad, límites y arreglo definitivo entre la República Mexicana y Estados Unidos de América en Guadalupe-Hidalgo 1848.
	Constitución de Estado independiente (1857)	Garantizaba algunos derechos políticos, como la libertad de expresión, petición, asociación y tránsito; asimismo, ponía las leyes al servicio de la libertad individual de las personas e igualaba a todas ante la ley; en el aspecto religioso, ya no se mencionaba la fe católica como el credo del Estado, pero tampoco se declaraba la libertad de cultos.	Reunión y asociación pacíficas	Constitución de 1857
	Guerra de Reforma (1858-1861)	Limitación de los poderes y privilegios de la Iglesia y de los militares.	Reunión, libertad de cultos	Leyes de Reforma
	El porfiriato y la revolución mexicana (1876-1917)	Periodo de dictadura y lucha por libertad y propiedad	Propiedad privada, sufragio	No reelección
Historia y cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes que habitan el	Las rebeliones de los indios yaquis (Siglo XIX)	La guerra yaqui comenzó buscando el despojo del territorio de la tribu, se convirtió en un etnocidio que se extendió hasta empezada la revolución. Durante el porfiriato, miles	Autonomía, territorio, igualdad, libertad	

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
territorio nacional		de yaquis fueron deportados a Valle Nacional, Oaxaca y a las haciendas henequeneras de Yucatán, donde eran vendidos como esclavos.		
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Dictadura militar P. Díaz (1884-1910)	Injusticia y falta de garantías, despojo de tierras, insalubridad, la falta de educación cívica, invalidez del sufragio. Se genera una brecha social y económica entre pobres y aristócratas. Durante la Dictadura Porfirista se prohibió a los trabajadores que formaran organizaciones o iniciaran cualquier revuelta o manifestación para defender sus derechos laborales, castigándose con multas e inclusive prisión, a quienes desobedecieran.	Libertad de reunión, asociación, trabajo, propiedad, salud	Las reformas al texto de 1857 afectaron el equilibrio de poderes, incluyó el veto y posibilitó la reelección del presidente hasta la renuncia de Díaz en 1911 al estallar la Revolución, siendo Madero presidente y reformulando a 6 años la presidencia sin reelección.
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Cananea (1906) y Río Blanco (1907)	En junio de 1906, en el estado de Sonora, trabajadores de las Minas de Cananea hicieron estallar una huelga por salarios más altos y trato igualitario para trabajadores mexicanos, que en comparación con los empleados norteamericanos padecían discriminación. En enero de 1907 en la región de Orizaba, Veracruz, trabajadores de las fábricas textiles de Río Blanco, se pusieron en huelga por las malas condiciones de trabajo a que eran sometidos; entre las que se contaban	Asociación, trabajo, descanso	

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
		jornadas de 12 horas, salarios sometidos a multas, y control sobre las actividades que realizaban los trabajadores, el resultado fue un importante número de heridos y muertos.		
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Revolución mexicana (1910) y Congreso Constituyente de (1917)	Incluye los derechos sociales por primera vez en el mundo como una obligación del Estado de acuerdo a sus posibilidades económicas. El Constituyente reconoce los derechos sociales confiando su custodia al Poder Ejecutivo. Estos derechos relativos a la materia agraria y la laboral se plasman en artículos de tipo reglamentario de manera amplia, lo que en otros países estaría en una Ley o en un Reglamento. Elevó a rango constitucional los derechos laborales.	Trabajo y descanso	El artículo 27 constitucional consagra derechos de los pueblos, rancherías, comunidades, etcétera. El art. 123 prescribe también los derechos sociales a favor de una clase trabajadora que todavía no se había desarrollado; el proceso para la defensa de las garantías individuales quedó entre los artículos 104 y 105.
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Guerra cristera (1926-1929)	Guerra producida por una serie de reformas al Código Penal relativas a las sanciones por infringir la legislación sobre cultos de Plutarco Elías Calles.	Libertad de pensamiento, conciencia y religión	En 1926 se adicionó al Código Penal un capítulo en materia de culto público y disciplina, convirtiendo su transgresión en delito federal.
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Sindicatos (1930-1980)	Los sindicatos aparecieron con el surgimiento de la clase obrera, uno de los primeros fue la CROM, la Confederación Regional Obrera Mexicana. De los años 30 a los 80, el movimiento sindical tuvo grandes logros que se instituyeron firmemente en la Ley Federal del Trabajo.	Reunión y asociación, seguridad social, DESC, trabajo	Ley Federal del Trabajo

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Guerra cristera (1934-1938)	Guerra que resurge durante la presidencia de Lázaro Cárdenas al instalar la educación socialista haciéndola llegar al campo.	Educación	En 1934 se modifica el artículo 3° para prescribir la educación no solamente laica sino socialista.
Desarrollo de los DDHH siglo XX	Expropiación petrolera (1938) y bancaria (1982)	Nacionalización de la industria petrolera en 1938, como resultado de la Ley de Expropiación de 1936 y del artículo 27 de la Constitución Mexicana a las compañías que explotaban estos recursos.	Propiedad	La Constitución de 1917 considera todos los recursos naturales (tierra, agua y subsuelo) como propiedad originaria de la nación, pudiendo ser transferida en su dominio a los particulares para constituir la propiedad privada
El sistema de la Organización de las Naciones Unidas	La Declaración Universal de los DDHH (1948)		30 artículos, que recogen derechos de carácter civil, político, social, económico y cultural.	
El sistema de la Organización de las Naciones Unidas	Otros instrumentos de DDHH de poblaciones específicas (indígenas, refugiados, personas con discapacidad).	Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1954 entra en vigor). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007) Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008 entra en vigor)	Libre circulación, libertad de culto, vivienda, trabajo, personalidad jurídica. Libre autodeterminación Igualdad, protección cultural, propiedad, etc.	
Desarrollo de los DDHH siglo XX Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en México	Aprobación del voto de la mujer (1952-1958)	En 1916, Hermila Galindo presentó la demanda del sufragio femenino ante el Congreso Constituyente, que no fue prácticamente discutido, negándose el voto a las mujeres, bajo el argumento de su supuesta incapacidad, su falta de preparación, el ser fácilmente influenciables	Participación, funciones públicas, sufragio	En 1923 el gobernador de San Luis Potosí, Aurelio Manrique, expidió un decreto en el que se concedía a las mujeres potosinas el derecho a votar y a ser elegidas en elecciones municipales. En 1937 el presidente Lázaro Cárdenas envió a la Cámara de Senadores la

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
		por el clero, etcétera; sin embargo, sí se les reconocieron algunos derechos de ciudadanía como ocupar cargos o comisiones públicas, asociarse con fines políticos, el derecho de petición e, incluso, la posibilidad de tomar armas en defensa de la República. En 1923 la mujer pudo votar en elecciones municipales y hasta 1953 se modifica la Constitución.		iniciativa para reformar el Artículo 34 constitucional, como primer paso para que las mujeres obtuvieran la ciudadanía. Al iniciar en 1952 la presidencia de Adolfo Ruiz Cortines, solicita continuar el proceso que inició Cárdenas en 1937 para darle el voto a la mujer, presentó su iniciativa de ley y en 1953 el Senado aprobó modificar el artículo 34 y 115 de la Constitución para darle voto a la mujer.
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Matanza de Tlatelolco (1968)	Crimen de lesa humanidad por el gobierno de Díaz Ordaz y el Secretario de Gobernación Ruiz Echeverría al disolver con el ejército una manifestación pacífica de estudiantes.	Vida, libertad y seguridad	-
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Guerra Sucia (1969-1979)	Violación del derecho a la libertad y a la seguridad personales y el derecho a no ser sometido a tortura ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Viola, además, el derecho a la vida, o lo pone gravemente en peligro. Detenciones arbitrarias y desapariciones a mano del Estado	Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.	Hasta 2001, se incluyó el delito de desaparición forzada en el Código Penal Federal. En 2002, México ratifica la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México		Presos políticos	Justicia, presunción de inocencia. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias	-

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Desplazamiento o forzado (1970-actual)	México padece de un complejo fenómeno de desplazamiento interno forzado desde la década de los setenta, ocasionado fundamentalmente por intolerancia religiosa (entre católicos y minorías de indígenas protestantes), conflictos comunales, así como disputas por tierras y recursos naturales en algunos estados como Nayarit, Hidalgo, Oaxaca, Guerrero y Chiapas, entre otros. En los años noventa, estos problemas se combinaron con la creciente inseguridad y conflictos en los que intervinieron el ejército mexicano y las policías locales desplazando a miles de personas. En particular, en 1994, el conflicto Zapatista en Chiapas originó un desplazamiento sin precedentes en el país. Solo en 2017, ocurrieron 25 episodios masivos de esta problemática que ocasionó la muerte de 14 personas en el país.	Libre circulación	En 2006, nace dentro de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (cndi) el Proyecto para la Atención a Indígenas Desplazados. Los lineamientos publicados en el Diario Oficial el 15 de junio del 2006, reconocen que, al no existir una legislación específica que reconozca y caracterice a la población desplazada por violencia en México, se hace necesario recurrir a los instrumentos internacionales en la materia, reconocidos y suscritos por México. La Ley General de Víctimas, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de enero del 2013, incluye en su contenido, tres artículos que hacen referencia de manera indirecta o directa al fenómeno del desplazamiento interno.
Personalidades que destacan en la defensa de los DDHH en México	Igualdad entre mujer y varón (1974)	Sor Juana Inés de la Cruz abogó por la igualdad de los sexos y por el derecho de la mujer a adquirir conocimientos. En 1859, Benito Juárez promulgó la Ley Matrimonial Civil que arrancó a la Iglesia el control de los actos del estado civil, pero se mantuvieron aspectos que	Igualdad de derechos y libertades, personalidad jurídica, no discriminación	En 1974 se incorporó al artículo 4º la igualdad entre el varón, la mujer y el derecho de decidir el número y espaciamiento de sus hijos. Se publica un día antes de iniciar el Año Internacional de la Mujer cuya Conferencia se celebró en México.

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
		<p>impidieron avances para el establecimiento del derecho de igualdad, como fueron las normas establecidas dentro de la moral burguesa imperante, la obligación de cohabitación, la lectura de la Epístola de Melchor Ocampo donde se mantenía la diferencia entre hombre y mujer, con un papel asignado a ésta de sierva y débil, difundándose la costumbre de añadir a los apellidos de la contrayente el del esposo precedido por un “de”.</p>		
<p>Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI</p>	<p>Comunidad LGBT (1978)</p>	<p>Exclusión de parejas del mismo sexo para contraer matrimonio. El 26 de julio de 1978, un grupo de cerca de cuarenta personas homosexuales se unió a una marcha contra la represión del régimen político, que demandaba la libertad de presos políticos. El contingente portó pancartas demandando a su vez la “liberación” de ciudadanos homosexuales por parte del sistema represivo dominante. Estos movimientos fueron sumando otros colectivos; en un primer momento estaban conformados por mujeres lesbianas y hombres homosexuales (LG), sin embargo, progresivamente se reconocieron como parte del grupo a las personas bisexuales y transgénero conformando la comunidad</p>	<p>Familia, matrimonio, igualdad, no discriminación</p>	<p>En 2009, aprobó el matrimonio como la unión libre entre dos personas, y en 2015, la Suprema Corte de Justicia de la Nación sentó jurisprudencia en el sentido de que la exclusión de parejas del mismo sexo para contraer matrimonio es inconstitucional. Actualmente sólo 9 entidades de la República reconocen en su legislación el matrimonio igualitario entre personas del mismo sexo.</p>

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
		LGBT. Finalmente, en la época contemporánea también fueron incluidas las personas transexuales, travestis e intersexuales conformando el colectivo LGBTTTI, mismo que sigue luchando en los ámbitos social, político y jurídico por la reivindicación de sus derechos fundamentales.		
El sistema de la Organización de las Naciones Unidas	Los dos Pactos Internacionales: Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	México es parte de ambos Pactos desde 1981 y ha ratificado los dos Protocolos Facultativos del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Firma el PIDESC en 1988, sin embargo no ha sido ratificado desde entonces por lo que no es un protocolo vinculante.	Civiles y políticos: Libertad, seguridad, asociación, expresión, igualdad, etc. DESC: laborales, seguridad social, familia, nivel de vida, salud, educación, cultura	El art. 4° integra los derechos: Salud y vivienda (1983). Derecho al medio ambiente sano y adecuado para el desarrollo y bienestar (1999). Se incorporaron los derechos para la protección de la niñez (2000). Derecho a la cultura (2009). Derecho a cultura física y práctica del deporte (2011).
El sistema de la Organización de las Naciones Unidas	La Convención sobre los Derechos del Niño (1990)	Ratificada por México en septiembre de 1990.	No discriminación, protección, participación, supervivencia y desarrollo	
Desarrollo de los DDHH en los siglos XX y XXI	Levantamiento EZLN (1994)	El gobierno federal y el EZLN firmaron el 16 de febrero de 1996 el acuerdo de San Andrés en materia de derechos y cultura indígenas recogidos por la Comisión de Concordia y Pacificación como primer paso para su reconocimiento constitucional.	Justicia, ser oída en tribunal públicamente, igual protección de la ley	Aprobación de la Ley indígena por la Cámara de Senadores, el 25 de abril de 2001 que no retoma lo pactado por la COCOPA por lo que es rechazada por los indígenas.
Casos de violaciones masivas de DDHH en la	Matanza de Aguas Blancas (1995); Acteal (1997)	Privación de libertad, asesinatos, exclusión y desvalorización de grupos indígenas y campesinos.	Vida, libertad, justicia, ser oída en tribunal públicamente,	Fueron tomados en cuenta los pueblos y comunidades indígenas hasta la reforma al artículo 4 en 1992 cuando

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
historia reciente de México		Tortura y violación sexual a mujeres en Atenco.	igual protección de la ley	se incluyó la naturaleza pluricultural de la nación.
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Ataques a periodistas y defensores de derechos humanos (2000-actual)	Víctimas de persecución y agresiones. Según datos de la Fiscalía Especial para la Atención de los Delitos cometidos contra la Libertad de Expresión, fueron asesinados 103 periodistas y otros 25 desaparecieron.	Libertad de opinión y expresión	En 2012, México promulgó una ley para proteger a defensores de derechos humanos y periodistas que facilitó la creación de un mecanismo nacional de protección. Sin embargo, en algunos casos el otorgamiento de medidas de protección ha sido lento o insuficiente.
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Masacre de Atenco (2006)	Durante el sexenio de Vicente Fox, en el Estado de México, policías federales y locales se enfrentaron con comuneros de la localidad al oponerse al nuevo aeropuerto de la localidad en mayo de 2006. En 2009, la Corte deslindó al ex presidente Vicente Fox y al actual gobernador del Estado de México, Enrique Peña Nieto.	Vida, libertad y seguridad. Igual protección de la ley. Recurso efectivo ante los tribunales	
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Guerra contra el narcotráfico (2000-2006)	Estado fallido, más de 100 mil muertos, millones de afectados y 26 mil desaparecidos.	Vida, libertad y seguridad. Igual protección de la ley. Recurso efectivo ante los tribunales	
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Desaparición de 43 estudiantes Ayotzinapa (2014)	Desaparición forzada de 43 estudiantes en Iguala. Hasta el momento el caso no se ha resuelto	Vida, libertad y seguridad. Igual protección de la ley. Recurso efectivo ante los tribunales	
Desarrollo de los DDHH en	Migración y desplazamiento (2016)	De acuerdo con Amnistía, México viola igual que EU, los derechos humanos de	Asilo y nacionalidad	En 2016 se reformó el párrafo 2° del artículo 11 constitucional en materia de

Eje	Periodo	Génesis de DDHH	Artículo DUDH	Artículos Constitucionales
los siglos XX y XXI Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México		los migrantes centroamericanos que ingresan al país, ya sea para pedir refugio o de paso hacia territorio estadounidense. Habitantes y periodistas de estados como Michoacán, Guerrero y Tamaulipas también han sido desplazados por la violencia generada por los enfrentamientos entre los cárteles de la droga y las fuerzas gubernamentales y han solicitado asilo al gobierno estadounidense.		refugio y asilo político. Junto con los tratados internacionales de los cuales México es parte, se pretende el reconocimiento del derecho de toda persona de buscar y recibir asilo político dentro del territorio nacional, sin prejuzgar acerca de la causa que le de origen.

Fuente: elaboración propia

Se trata entonces de familiarizar a los estudiantes con la historia de su país para que la apropien críticamente a partir de sus experiencias y las voces ocultadas de los oprimidos y quienes han sufrido el atropello de sus derechos a lo largo de la historia desde la colonización del país. De esta manera se ubican los momentos que han sido violatorios de derechos humanos así como los momentos que apelan a la construcción de derechos humanos y su vinculación con la formulación de artículos constitucionales en México que los reconocen como fundamentales. Se atiende a una elaboración de un cuadro descriptivo más no lineal, ya que como puede observarse en la descripción misma han existido tanto avances parciales como retrocesos en la historia, así como una falta de cumplimiento total de respeto de los derechos humanos.

Con dicha información, se hizo una búsqueda bibliográfica para realizar una compilación de algunas de las películas y documentales relacionados a la historia de los derechos humanos en México ordenados por año de producción, puede consultarse en el Anexo 1.

2.6 Propuesta de educación en historia de los derechos humanos en México mediante la educación cinematográfica

La educación cinematográfica apunta al desarrollo de la competencia mediática necesaria para la ciudadanía actual al estar rodeada de diversos medios de comunicación que influyen en la forma de pensar ideológicamente y en cuestión de estereotipos de los espectadores y ciudadanos. No es solamente una competencia en medios sino desde nuestro punto de vista es una competencia ciudadana al desarrollar comprensión, actitudes críticas, creatividad y consciencia intercultural, es decir se desarrolla una ciudadanía con miras a ser democrática, crítica, una competencia encaminada al respeto de los derechos humanos. Esta competencia será centrada en el cine como un producto cultural que comunica mediante un lenguaje particular de imágenes y sonidos las formas de representar un momento histórico, social, cultural en relatos cuyos mensajes tocan al espectador interpretar. Esta interpretación se hace a partir del diálogo entre el espectador y esa película en particular, diálogo basado en las emociones, sensaciones e impresiones causadas por la película, así como lo que esa película tiene que decir al espectador.

Las dimensiones para considerar en esta propuesta parten del ámbito de análisis y no el de producción, pues esa dimensión sería un ámbito que trabajar en otra propuesta que apunte a la creación de material audiovisual, en este caso interesa solo los procesos de recepción y análisis crítico en los estudiantes como espectadores apostando por las películas como un recurso educativo, formativo de ciudadanos críticos de la historia de los derechos humanos particularmente. La insistencia en la capacidad crítica es como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional pero también porque esta actitud crítica permite al estudiante posicionarse ante sus emociones y la realidad que las causa, permitiéndole así reflexionar de forma racional. Estas dimensiones a usar serán algunas de la propuesta de Ferrés y Piscitelli (2012): lenguaje, interacción, ideología y valores. Se concuerda con Portalés (2014), al indicar que la competencia

cinematográfica promoverá entendimiento, consciencia, curiosidad, capacidad crítica, contenido y lenguaje audiovisual.

Se considera también la competencia histórica al motivar la conciencia histórica que aporta el aprendizaje de la historia, en este caso de los derechos humanos. De este modo se propone en la siguiente tabla las competencias necesarias para la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México desde una perspectiva crítica a partir del análisis de películas considerando los valores que se busca promover:

Tabla 7 Propuesta de competencia mediática, histórica y derechos humanos

Dimensiones	Competencias
Historia	Históricas
	Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre un fenómeno del pasado desde múltiples causas y consecuencias. • Problematizar el contexto real. • Vincular eventos pasados al presente y futuro. • Valorar los derechos humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
Ideología y valores	Derechos Humanos en México
	Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Detectar los estereotipos en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. • Detectar relaciones de poder, sus causas y consecuencias. • Reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las tensiones de las propias emociones en la interacción con las películas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas. • Reflexionar sobre las actitudes morales y éticas de los personajes principales, comparándolos con defensores de derechos humanos con ideas parecidas. • Reflexionar qué se sabe de un personaje histórico antes y después de ver alguna película • Identificar los acontecimientos de la historia de los derechos humanos en México • Identificar los derechos humanos violentados o respetados en las situaciones que plantea la película
Lenguajes e interacción	Audiovisual
	<p>Capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar el relato, descubriendo la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. • Dilucidar por qué gustan o no unos contenidos, qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, o en lo cultural. • Tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan según los casos, emociones positivas y negativas. • Discernir y gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.

Fuente: elaboración propia

Los derechos humanos, su historia y los valores pueden aprenderse a partir de vivencias reales o simuladas, en cuyo caso las películas son un recurso que brinda experiencias simuladas. Las experiencias simuladas no restan eficacia ya que inciden a nivel inconsciente, emocional y por tanto cerebral al ofrecer

representaciones imaginarias, que como afirma Ferrés (2014) son casi tan eficaces como las experiencias reales en lo tocante a reconfigurar la estructura cerebral.

La propuesta que se quiere implementar es a partir de una pedagogía problematizadora de la historia de los derechos humanos en México a partir de películas mexicanas que han sido elaboradas en un momento histórico determinado y que pueden entonces reflejar situaciones sobre derechos humanos para poder analizar resaltando el punto de vista de los oprimidos y excluidos históricamente. Para ello es necesario usar preguntas clave que fomenten actitudes críticas, preguntas que generen tensión, conflicto, que problematicen entre lo que se dice, siente y se mira, entre lo que ocurrió, les ha ocurrido y lo que ocurre hoy en día en su contexto. Esta propuesta busca fomentar la construcción de aptitudes y capacidades en los jóvenes universitarios y profesores para adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales, analizar situaciones sociales desde su punto de vista y la perspectiva de los demás, trabajar en grupo, a aceptar y participar en libres discusiones, y sentido crítico para saber enjuiciar la realidad según las exigencias de los derechos humanos para la mejora de la sociedad.

El procedimiento por seguir consiste en una preparación y exposición previa al visionado en que se buscará información sobre el director, momento histórico en que es producida, momento histórico y contexto en el que se basa el relato, así como algunas críticas de la película para saber qué recepción general tuvo en la audiencia mexicana. El visionado se hará en esa misma sesión después de la preparación contextual, se verá la película completa. Posterior al visionado se rescatarán las impresiones de los estudiantes, el impacto, emociones y opiniones que les genere de manera inmediata.

El profesor guía deberá ir preguntando acerca de la fotografía, música y tratamiento de la película que influyen en las percepciones de los estudiantes y podrá hacer referencia a los premios obtenidos en alguna categoría o bien a las críticas hechas a la película. Un segundo nivel de análisis será cuando el profesor

guía tendrá que ejercer como moderador señalando las tensiones y conflictos entre lo que mencionan de la película, sus emociones y la realidad contextual sobre los derechos humanos con base a los personajes y situaciones vistas.

Se preguntará sobre el vínculo entre lo visto y lo real, se preguntará qué les resulta familiar o qué parecidos encuentran entre personajes reales y ficticios, lugares reales y ficticios, diálogos en la película, discursos y dichos o mensajes en la realidad. De esta manera se pasará a un tercer nivel de análisis en que se pedirá a los alumnos que reformulen lo que sabían de determinado momento histórico, los derechos humanos existentes, inexistentes, los conflictos de poder, violaciones a la dignidad humana, así como el impacto en el proceso de construcción de derechos.

Este proceso es interrelacionado, las preguntas guías del profesor de nivel 1 pueden hacerse a la par que las del 3 y del 2, etc., dependiendo de los comentarios que vayan haciendo los estudiantes, pues será el contenido de ellos lo que verdaderamente guiará el análisis, siendo el profesor un moderador que oriente las reflexiones hacia los derechos humanos y que señale las contradicciones expuestas por los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Tipo de investigación: Cualitativa

El aprendizaje de la historia de los derechos humanos es un aprendizaje que debe ser construido a partir de considerar a los sujetos como partícipes críticos de esa historia. Esto puede lograrse a través del uso de películas como productos culturales inmersos dentro de un lenguaje que suscita el involucramiento emocional con el espectador. Una metodología que comprende la interacción de las emociones en el pensamiento y aprendizaje, que además de rescata la interdisciplinabilidad que exige el cruce de la historia, los derechos humanos y el cine, es la metodología de interdisciplinabilidad con un enfoque crítico-emocional.

Interdisciplinabilidad

La interdisciplinariedad es un estilo de pensamiento y una ideología reflexiva que orienta a la examinación constante de toda creencia o supuesta forma de conocimiento. Busca la comprensión de problemas sociales reales y la construcción de soluciones a cuestiones que están más allá de los límites de una disciplina desde una perspectiva totalizadora y transformadora. Por ello, la interdisciplinariedad sería un proceso teórico-práctico interactivo y crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales (Fernández, 2010).

Enfoque crítico-emocional

El hecho de dejar fuera de la educación las emociones implica un error metodológico, al ser las emociones puestas junto a la razón como instrumento de adquisición de conocimiento “ayudan en el proceso de tener en mente los múltiples factores que se deben tener en cuenta para llegar a tomar una decisión” (Fernández y Lima, 2013), debido a que los sistemas cerebrales que se ocupan tanto de las emociones como las decisiones, gestionan la cognición y el comportamiento social.

Además, para el aprendizaje de la historia de los derechos humanos no puede dejarse de lado el componente emocional, pues el aprendizaje más allá del cúmulo del conocimiento responde más a un progreso de los sentimientos, “la propagación de los derechos humanos no es un problema de racionalidad y obligación moral, sino más bien un problema que tiene que ver con emociones y sentimientos concretos” (Aguilera, 2007 citado por Fernández y Lima, 2013).

El cine ayuda a observar, viendo y sintiendo, enriquece sentimientos y pensamientos, hace al espectador más crítico, capacita para dar sentido a experiencias vitales, enriquece competencias de reflexión y diálogo (Alonso y Pereira, 2000).

El cine es una de las artes que sintetiza tanto el conocimiento racional como el conocimiento emocional. Lo que explica el valor del cine como transmisor de conocimientos a través de la emoción es que “tiene como elemento básico, entre otros, la imagen. Pues bien, el conocimiento y los sentimientos están formados en gran medida por imágenes” (Fernández y Lima, 2013).

Es así que se elige el cineforum como método de aprendizaje que se centrará en la construcción de la historia de los derechos humanos en México. El cineforum es un método que consiste según Fernández y Lima (2013) en presentar una ponencia y en una contraponencia, las cuales se entienden como una exposición del punto de vista de la película y un debate por parte de los alumnos; seguidas de la proyección de la película y de un posterior debate con enfoque interdisciplinario para analizar tanto los elementos técnicos de la película (fotografía, producción, montaje, dirección, etcétera) como los aspectos históricos, sociológicos, políticos y éticos del tema de derechos humanos que se esté analizando, por ejemplo la tolerancia como fundamento de los derechos.

Para Alonso y Pereira (2000) las fases de un cineforum consisten en:

- Fase de planeación: elegir el tema a trabajar, el material cinematográfico, organizar el contenido de trabajo y el material auxiliar como novelas, noticias, etcétera.
- Fase de ambientación: centrarse en el clima y motivación del grupo, presentar el tema del contenido global, la dinámica de trabajo a seguir y el material cinematográfico, brindar lecturas sobre novelas en las que se base el guión de la película, información de los personajes reales, hacer preguntas sobre lo que se sabe previamente, preguntar sobre los valores que se intentan transmitir, recoger información sobre la época que se hablará y relacionarla con el contexto actual.

- Fase de proyección: buscar una sala que brinde silencio y tranquilidad, con visibilidad y audición idóneas ya que es el momento de que el espectador entre en contacto con el recurso cinematográfico.
- Fase de profundización y síntesis: En un ambiente de diálogo, respeto y libertad se expresa lo percibido globalmente, se analiza la película, sentimientos y vivencias suscitados, reflexión sobre vivencias anteriores y una síntesis de lo expresado, percibido y experimentado. Se ofrece una selección de secuencias de la película para dialogar y reflexionar.

Estas son las fases que se usarán para organizar la guía didáctica desde un modelo interdisciplinario que analice los aspectos históricos, sociales, políticos, valorales de los derechos humanos además de los aspectos cinematográficos. Para dichas fases será necesario vincular el pensamiento con las emociones, planteando preguntas clave que problematicen y generen diálogo y la construcción del conocimiento.

Selección de películas

Las películas serán seleccionadas bajo los siguientes criterios:

- Contexto: películas con alusión al contexto histórico, social o político de México.
- Cine mexicano: Preferencialmente películas mexicanas y documentales mexicanos
- Enfoque problematizador: revisión bibliográfica de películas mexicanas que traten sobre el tema de derechos humanos
- Derechos humanos y valores: las películas deben exponer de manera implícita o explícita nociones sobre derechos humanos, valores y contravalores que los sostienen o los obstaculizan.
- Disponibilidad: películas que puedan ser fácilmente localizadas en plataformas como youtube, vimeo o en material físico como DVD's.

3.1 Aplicación didáctica

La guía didáctica será una propuesta para la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México con un enfoque problematizador y crítico, que fomente las competencias audiovisuales, valorales e históricas que requieren los ciudadanos hoy en día. La propuesta está diseñada para aplicarse en modalidades tanto cuatrimestrales como semestrales para cualquier área de conocimiento organizando una sesión quincenal de 4 horas de duración hasta completar las ocho sesiones.

Tabla 8 Objetivo y forma de trabajo de la guía

Objetivo general	Proponer un método de enseñanza de la historia de los derechos humanos en México con un enfoque problematizador, con base a competencias audiovisuales, históricas y valores, que fomenten una actitud crítica en docentes y estudiantes universitarios.
Foro	Grupos de 10-30 estudiantes universitarios
Duración	4 meses
Tiempo	4 horas por sesión
Periodicidad	1 sesión quincenal
Material necesario	Guía del profesor, guía del estudiante por persona, lápiz o bolígrafo, proyector, bocinas, pantalla grande.

El desarrollo de la metodología sugerido es en 4 etapas con la posibilidad de cambiar las preguntas de orden, aumentarlas o sustituirlas por otras que cada profesor considere necesario, pues se debe tomar en cuenta el interés del grupo y los temas a los que vayan abonando mayor hincapié. Cada estudiante deberá contar con un ejemplar de la guía en formato impreso para poder trabajar los ejercicios individuales y en equipos.

La guía está dividida en apartados de lectura, en la que se encuentran preguntas a resolver después de la lectura de uno o varios textos según la indicación. Un apartado de fotogramas y secuencias donde se presentan ejercicios

de visualización de escenas, escucha de sonido u observación de escenas impresas para responder a las preguntas indicadas. Un apartado de preguntas previas a la visualización de la película para que el estudiante vincule sus conocimientos previos con el tema de la sesión.

Fase de ambientación:

Cada sesión iniciará con una fase de ambientación en la sección “Antes de ver la película” a la que se dedicarán entre 10 y 15 minutos. El docente ha de presentar el periodo histórico a tratar, la dinámica de trabajo a seguir y exponer brevemente la ficha técnica del material cinematográfico. Podrá brindar información de los personajes reales, hacer preguntas al grupo sobre lo que se sabe previamente, recoger información sobre la época que se hablará y relacionarla con el contexto actual.

Fase de proyección:

Buscar una sala de silencio y tranquilidad, con visibilidad y audición idóneas ya que es el momento de que el espectador entre en contacto con el recurso cinematográfico. Duración entre 90-120 minutos.

Fase de análisis:

La sección “Sugerencias de análisis” se inicia en un ambiente de diálogo, respeto y libertad. Se promueve la expresión de lo percibido globalmente, sentimientos y vivencias suscitados. En tercias se realizan las actividades de lectura y escritura, después de forma voluntaria comparten sus ideas al grupo. Se indaga sobre los derechos humanos y valores relacionados en la película. Se ofrece una selección de secuencias de la película para reproducir al grupo y apoyar la reflexión, estos ejercicios pueden hacerse de forma individual o en tercias. Duración de 60-110 minutos. Dependiendo el tiempo operativo de cada grupo, se podrán saltar, condensar o cambiar las preguntas que el docente considere.

Cierre

Cada sesión el docente hará una síntesis de las construcciones, intereses y conflictos del grupo durante la sesión, resaltarán la importancia de los derechos humanos trabajados y podrá invitar a visualizar el material sugerido en la sección “Otras películas” de forma voluntaria y compartir al grupo sus opiniones e impresiones en la siguiente sesión.

Se plantean ocho sesiones de acuerdo a ocho periodos históricos distintos aunque no lineales, que son representativos de momentos de luchas y consecución de derechos en el país. De tal forma que se vinculan con algunos derechos de la Declaración de los Derechos Humanos, que si bien existe un principio de interdependencia se señalan solamente aquellos que cada película muestra su violación directa o su reconocimiento y respeto. No obstante es importante aclarar en las sesiones que la violación de uno solo de los derechos humanos afecta en consecuencia todos los demás. Cada sesión tiene también un objetivo específico para orientar la sesión en diferentes maneras de analizar cada película con enfoque de historia de los derechos humanos.

Tabla 9 Planeación didáctica de sesiones

Sesión	Periodo histórico	Relación DUDH	Objetivo particular
1	Novohispano	1, 2, 3, 4	Que el estudiante ubique el inicio de la historia de los DDHH a partir del reconocimiento de la dignidad.
2	Independencia de México	1, 2, 3, 4	Que el estudiante analice los acontecimientos y personajes que participaron en la búsqueda de la independencia desde la óptica de los DDHH.
3	Guerra de reforma e intervención francesa	18, 28, 29	Que el estudiante comprenda el conflicto entre Iglesia-Estado, el estado de la sociedad y analice la importancia de la guerra de reforma.
4	Revolución mexicana y Constitución de 1917	17, 18, 19, 22	Que el estudiante reconstruya la etapa revolucionaria a partir de los conflictos de poder e injusticias como causas, así como la influencia en la modificación constitucional.
5	Expropiación petrolera	1, 3, 7, 17	Que el estudiante profundice en la comprensión del periodo como un momento de reconocimiento y protección de derechos humanos a partir de injusticias y violaciones.
6	Matanza de Tlatelolco	1, 3, 8, 19	Que el estudiante analice las relaciones entre el pasado y contexto actual, el papel del Estado y los medios de comunicación.

Sesión	Periodo histórico	Relación DUDH	Objetivo particular
7	Guerra sucia	1, 3, 6, 9, 10, 11	Que el estudiante identifique los actores que violentan los DDHH y las maneras sociales de reclamarlos considerando el contexto actual.
8	Guerra contra el narcotráfico	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10	Que el estudiante comprenda las causas y consecuencias de la guerra contra el narcotráfico para discutir sobre el contexto actual de violencia y el estado de los DDHH.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Películas y hechos históricos de los derechos humanos en México

Con la guía didáctica propuesta hubo que seleccionar de los 26 eventos detectados como parte de la historia de la consecución de derechos humanos en México, solamente 8 por la disponibilidad de encontrar películas que hicieran referencia a ellos, así como el poco tiempo para la elaboración de la guía.

A pesar de que la película “La controversia de Valladolid” de 1992 es una recreación francesa del debate en el Colegio de San Gregorio de Valladolid en 1550 y 1551, no muestra de manera directa lo ocurrido en México sino por medio de referencias indirectas, así como la escena donde llevan a un grupo de mexicas, por lo que el espectador puede ubicarse con la perspectiva de construcción de derechos humanos en el contexto mexicano, que si bien no se contaba con la noción de derechos humanos, sí se inicia el reconocimiento de la dignidad humana y de la persona como igual, ambos fundamento esencial de los derechos humanos; así como también se plantea la abolición de la esclavitud en consecuencia.

En la película de “Hidalgo, la historia jamás contada” de 2010, si bien apenas se rozan referencias a la lucha por la independencia, sí muestra la composición de la sociedad en dicha época, sus valores, e insiste en las condiciones económicas, políticas y sociales en que vivían los mexicanos después de la conquista. Muestra también las ideas liberales y europeas que influyeron en la gestación de la lucha de la independencia.

En “Cinco de mayo, la batalla” de 2013 se rescata el contexto mexicano durante la presidencia de Juárez y la Guerra de Reforma, aunque éste personaje no sea central en la película sino como referencia en algunas escenas donde se describe como un presidente reflexivo que solo toma decisiones. La película exalta la figura de héroe de Ignacio Zaragoza así como la de Porfirio Díaz como pieza importante en la batalla de Puebla, sin embargo la cinta sirve para el análisis y la comprensión de los procesos críticos que vivía México luego de la Guerra de Reforma, la pérdida de territorio y la recién guerra de independencia.

En el tema de la revolución mexicana con la película “Vámonos con Pancho Villa” de 1935 se rescatan los valores de la sociedad mexicana y la forma de constitución de la masculinidad en dicha época, además de resaltar las desigualdades y la búsqueda de la protección de las tierras como uno de los temas centrales de la revolución.

“La rosa blanca” de 1961 está basada en una novela de mismo nombre, y muestra de manera amplia las condiciones de vida de las personas a partir de la llegada de empresas extranjeras por petróleo en Veracruz. Hace además uso de archivo histórico en una de las secuencias para mostrar las medidas tomadas por el gobierno en esa entonces de Lázaro Cárdenas. Momento en el que las manifestaciones sociales llevaron a la consecución de la expropiación petrolera, ganando así derechos como la propiedad y condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo.

La película “Rojo amanecer” de 1969 reconstruye los eventos alrededor de la matanza de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968 en vísperas de la celebración de los juegos olímpicos. La película es interesante al representar ideologías y situaciones diferentes encarnados en los distintos personajes de la familia protagonista. Resalta la violencia utilizada por el Estado y funciona como una película para la memoria histórica dirigida a toda la sociedad, cuyo mensaje se actualiza hoy en día después

de la represión y desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa quienes justamente iban a conmemorar dicha fecha.

“El violín” del 2007 es una película en blanco y negro sobre la crueldad de la época de la guerra sucia en el país, que separó familias y comunidades por medio de la fuerza y abuso de poder. La película muestra contrastes entre las violaciones a los derechos humanos tales como la libertad, vida y la no persecución y tortura, así como también muestra la esperanza de organización y lucha por los derechos como el caso del niño en la escena final. La película permite confrontar al espectador cuando muestra la convivencia entre un militar que se comporta aparentemente amable con un señor mayor de una comunidad, pero que al mismo tiempo dicho militar representa la represión y violación de derechos.

El uso del documental “Ni vivos ni muertos” de 2014 es significativo por ser del año de uno de los eventos también mencionados en nuestra historia de los derechos humanos, el caso de Ayotzinapa que además se vincula con el tema de desapariciones. Al ser un documental posee un carácter de veracidad distinto al de la ficción, con el que se puede analizar la manera en que son violentados el derecho a la libertad, a la vida, a no ser sometido a tortura y a no ser detenido arbitrariamente. Presenta un contexto preciso sobre varios estados de la República y casos particulares como el de Rosendo Radilla.

De esta manera es como se ensambló la guía didáctica, cuya limitante sería la falta de más películas para trabajar, sin embargo en algunas sesiones se brindan películas recomendadas para ampliar más sobre cada tema, así como también se dispuso un cuadro con más películas con las que se pueden trabajar otros momentos históricos y derechos humanos. La oportunidad que la guía tiene es que puede integrarse en cualquier área y disciplina universitaria para trabajar con jóvenes de modo cuatrimestral y semestral, atendiendo a la educación en derechos humanos necesaria para la ciudadanía.

4.2 Diseño de guía

El objetivo general del diseño de una guía didáctica sobre la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México con enfoque problematizador, fue posible al buscar y revisar algunas películas y documentales con alusión al contexto histórico, social o político de México. De esta manera, la guía fue conformada por 8 sesiones con objetivos particulares, así como también cada sesión estuvo dividida por 4 secciones (antes de ver la película, sugerencias de análisis, lecturas, fotogramas y secuencias) con las que se pusiera en práctica las competencias a desarrollar: histórica, valores y audiovisuales desde un enfoque problematizador y crítico-emocional.

La sección “antes de ver la película” correspondió con la fase de ambientación sugerida por Alonso y Pereira (2000), al tratarse de preguntas sobre los saberes previos de los jóvenes y recoger información sobre la época que se hablará para relacionarla con el contexto actual.

La sección “sugerencias de análisis” fue construida a partir de preguntas que abarcan algunos de los contenidos de las películas en relación a los derechos humanos, valores e historia. Con dichas preguntas se pretendió no dar un análisis o un punto de vista a los jóvenes espectadores, sino que dichas preguntas funjan como una guía para dialogar con la película y generar reflexión.

La sección de “lecturas” se elaboró como un ejercicio de pensamiento crítico a partir de incorporar información de diversas fuentes, es decir no solamente lo que transmite la película y los saberes previos, sino también datos históricos y fílmicos para lograr que los estudiantes construyan su propio criterio de manera fundamentada.

La sección “fotogramas y secuencias” constituyó el ejercicio de las competencias audiovisuales al tratarse de actividades de escucha, visualización y contraste a partir de los elementos que componen la película, elementos seleccionados como mediadores para la construcción de conocimiento sobre la

historia de los derechos humanos en México. Asimismo los fotogramas y secuencias seleccionadas motivarían el reconocimiento de emociones y empatía generados al espectador para guiar hacia la reflexión de las paradojas de su sentir.

A continuación se presentará la guía didáctica elaborada a manera de cuadernillo para el profesorado universitario:

4.3 Guía didáctica

Historia de los derechos humanos en México: Una guía para la educación cinematográfica

Cuaderno del profesor

INDICE

Historia de los derechos humanos en México: Una guía para la educación cinematográfica	136
INDICE	136
Introducción	139
Derechos Humanos	139
Propuesta	141
Papel del profesor	141
Reflexión.....	142
El lenguaje del cine.....	142
Narrativa.....	143
Música	144
Planos	144
Movimientos de la cámara.....	145
Reflexión.....	145
PROPUESTA DE PELÍCULAS DE EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS	145
APLICACIÓN DIDÁCTICA	149
Propuesta de competencia mediática, histórica y derechos humanos	150
FICHAS DE TRABAJO	152

Conquista de la Nueva España	152
Antes de ver la película	152
Sugerencias de análisis.....	152
Lecturas	153
Fotogramas y secuencias	154
Otras películas.....	155
Independencia de México	156
Antes de ver la película	156
Sugerencias de análisis.....	156
Fotogramas y secuencias	157
Lecturas	159
Guerra de reforma e intervención francesa.....	163
Antes de ver la película	163
Sugerencias de análisis.....	163
Lecturas	164
Otras películas.....	165
Revolución mexicana.....	166
Antes de ver la película	166
Sugerencias de análisis.....	166
Lecturas	167
Fotogramas y secuencias	168
Otras películas.....	170
Expropiación petrolera.....	171
Antes de ver la película	171
Sugerencias de análisis.....	172
Lecturas	172
Fotogramas y secuencias	174
Otras películas.....	175
Matanza de Tlatelolco.....	176
Antes de ver la película	176
Sugerencias de análisis.....	176
Lecturas	177

Otras películas	180
Guerra sucia	181
Antes de ver la película	181
Sugerencias de análisis.....	181
Lecturas	182
Fotogramas y secuencias	184
Otras películas.....	184
Guerra contra el narcotráfico.....	185
Antes de ver la película	185
Sugerencias de análisis.....	185
Lecturas	186
Fotogramas y secuencias	186
Otras películas.....	186

Introducción

Hoy en día existe la necesidad de educar en un enfoque de derechos humanos, la educación misma es un derecho fundamental para lograr el desarrollo integral de la persona y llevar a cabo el respeto y la exigencia de los demás derechos, es decir, sin educación no se puede pensar en una ciudadanía que respete, conozca, promueva y exija sus derechos.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que la ciudadanía se encuentra inmersa en un mundo global lleno de pantallas y de hiperconsumo como señalaran Lipovetsky y Serroy (2009), situación que plantea una interrogante a la educación sobre el cómo formar una ciudadanía crítica y emancipada, que no se deje manipular por los medios de comunicación; la ciudadanía requiere una educación liberadora y para ello se requiere aprender a mirar críticamente los medios audiovisuales. Se trataría de formar una ciudadanía reflexiva y para ello, la educación en medios de comunicación sería propicia para plantear la distancia entre los derechos humanos y su vigencia efectiva (Cullen, 2003).

La propuesta que desea exponerse es la posibilidad de educar a la ciudadanía en nuestros días a través de una educación en derechos humanos liberadora del sujeto, considerándolo como un sujeto de derechos que requiere de autonomía y crítica. Esta educación debe considerar la actualidad en la que vivimos. Un mundo globalizado y rodeado de pantallas. Un mundo que en su inmediatez es marcado por un sistema de consumo. Fragmenta las sociedades y aliena al individuo dejándolo sin referentes que orienten su vida, sin escalas de valores claras. Una propuesta que entonces incorpore las pantallas como recursos para analizar la Historia de los derechos humanos de manera crítica a través del cine.

Derechos Humanos

La educación en derechos humanos busca la promoción de los derechos humanos en conformidad con los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos además la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos expresa en su artículo 1° que todos tienen derecho a buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales y deben tener acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos (ONU, 2011).

Para Magendzo (2002) la EDH es una de las expresiones más concretas de pedagogía crítica ya que se orientan al empoderamiento de las personas para que sean sujetos de derechos, es decir, personas con conocimientos básicos de los derechos fundamentales, que los promueven y aplican tanto los propios como los de los demás y por tanto debe estar familiarizado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros pactos, convenciones y declaraciones a nivel mundial de modo que al conocer dichas normas lograría

ser un instrumento de acción, es decir de demanda y vigilancia de los derechos humanos de todos. Como tal no se trata de un aprendizaje académico sino conocimiento para la acción que habilite a los sujetos para decir “no” sin el uso de la fuerza.

La pedagogía crítica en palabras de Magendzo (2002) considera al conocimiento como una construcción social que apunta a la comprensión de los valores de cada persona y no en una búsqueda de la verdad única, y afirma que tanto la pedagogía crítica como la educación en derechos humanos tienen el deber y pueden contribuir al cambio social al integrar la educación el currículum explícito y oculto con la justicia social, empoderamiento, temas sociales, culturales y políticos entre los que señala la pobreza, discriminación, paz, género, racismo, entre otros. De esta forma buscaría la formación de una sociedad justa mediante el empoderamiento para la emancipación de los sujetos con sus propios medios siendo crítica porque problematiza las relaciones sociales y de poder. El modelo propuesto por Magendzo es un modelo problematizador.

Modelo Problematizador

Nace en Chile en los años noventa inicialmente dirigido a capacitar a profesores de sector formal, sin embargo, se ha ido ampliando y fundamentado en la teoría y pedagogía crítica reconociendo que no basta con los saberes y destrezas para vigilar y denunciar, sino que afirma que los derechos humanos son una práctica social, histórica y contextualmente construida. Para este modelo, la problematización es el centro de la educación en derechos humanos con una visión político-emancipadora, así que investiga la relación entre educación, ideología, producción y poder.

Entre los objetivos que tiene este modelo destacan: entender los derechos humanos como un conjunto de procesos dinámicos e históricos, la confrontación de intereses, las diferentes posiciones de poder en donde las dimensiones políticas o ideológicas del mismo no pueden ni deben ser ocultadas. Un segundo objetivo sería motivar a los estudiantes a penetrar en la historicidad de los derechos humanos, pero no como un relato “neutral”, “aséptico”, “descriptivo”, sino uno que rescata por sobre todo los orígenes profundos de éstos, los conflictos de poder que los generaron, las dinámicas sociales que los instituyeron. Pensar en tensiones entre los planteamientos ideales y los contextos y circunstancias reales. Reflexionar, por ejemplo, en las contradicciones que se dan entre la vigencia de los derechos civiles y políticos en contexto de pobreza, donde se violan a diario los derechos económicos, sociales y culturales. Motiva a rescatar críticamente los múltiples momentos y situaciones en que los derechos humanos son violados en nuestras vidas cotidianas y en las de los grupos menos favorecidos y quienes han sido heridos en su dignidad humana. El modelo busca esclarecer la “memoria” para la construcción del “nunca más”, de la “historia reciente” por dolorosa que sea, así que este modelo no sólo se ubica en un plano racional sino preferentemente emotivo, en el desarrollo de la empatía.

Este modelo será central en la presente propuesta porque no solamente busca la formación de sujetos vigilantes de derechos, sino que busca que los estudiantes tengan una visión crítica sobre la historicidad y contextos de los derechos humanos, en este caso en el contexto mexicano.

Propuesta

La propuesta que se quiere implementar es a partir de una pedagogía problematizadora de la historia de los derechos humanos en México mediante películas que han sido elaboradas en un momento y contexto histórico determinado y que pueden entonces reflejar situaciones sobre el origen, así como las violaciones a los derechos humanos en el país. Para ello es necesario usar preguntas clave que fomenten actitudes críticas, preguntas que generen tensión, conflicto, que problematicen entre lo que se dice, siente y se mira, entre lo que ocurrió, les ha ocurrido y lo que ocurre hoy en día en su contexto.

Esta propuesta busca fomentar la construcción de aptitudes y capacidades en los jóvenes universitarios y profesores para adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales, analizar situaciones sociales desde su punto de vista y la perspectiva de los demás, trabajar en grupo, a aceptar y participar en libres discusiones, y sentido crítico para saber enjuiciar la realidad según las exigencias de los derechos humanos para la mejora de la sociedad.

Papel del profesor

El procedimiento consiste en una preparación y exposición previa al visionado en que se buscará información sobre el director, momento histórico en que es producida, momento histórico y contexto en el que se basa el relato, así como algunas críticas de la película para saber qué recepción general tuvo en la audiencia mexicana.

El visionado se hará en esa misma sesión después de la preparación contextual, se verá la película completa. Posterior al visionado se rescatarán las impresiones de los estudiantes, el impacto, emociones y opiniones que les genere de manera inmediata.

El profesor guía deberá ir preguntando acerca de la fotografía, música y tratamiento de la película que influyen en las percepciones de los estudiantes y podrá hacer referencia a los premios obtenidos en alguna categoría o bien a las críticas hechas a la película. Un segundo nivel de análisis será cuando el profesor guía tendrá que ejercer como moderador señalando las tensiones y conflictos entre lo que mencionan de la película, sus emociones y la realidad contextual sobre los derechos humanos en base a los personajes y situaciones vistas.

Se preguntará sobre el vínculo entre lo visto y lo real, se preguntará qué les resulta familiar o qué parecidos encuentran entre personajes reales y ficticios, lugares reales y ficticios, diálogos en la película, discursos y dichos o mensajes en la realidad. De esta manera se pasará a un tercer nivel de análisis en que se pedirá a los alumnos que reformulen lo que sabían de

determinado momento histórico, los derechos humanos existentes, inexistentes, los conflictos de poder, violaciones a la dignidad humana, así como el impacto en el proceso de construcción de derechos.

Este proceso es interrelacionado, las preguntas guías del profesor de nivel 1 pueden hacerse a la par que las del 3 y del 2, etc., dependiendo de los comentarios que vayan haciendo los estudiantes, pues será el contenido de ellos lo que verdaderamente guiará el análisis, siendo el profesor un moderador que oriente las reflexiones hacia los derechos humanos y que señale las contradicciones expuestas por los estudiantes.

Reflexión

¿Comprendo el discurso implícito de una película?

¿Puedo ver una película atendiendo los valores y contravalores que exhibe?

¿Percibo las relaciones y conflictos de poder mostrados u ocultos en la película?

¿Ubico las problemáticas y luchas sociales que generan derechos humanos?

¿Analizo las desigualdades e injusticias actuales a pesar de los logros en temas de derechos humanos?

El lenguaje del cine

El cine representa a través de imágenes y sonidos desde costumbres, actitudes, valores, estereotipos, conflictos, a situaciones pasadas, presentes incluso futuras mediante utopías y distopías. Las películas de ficción tanto como las de tipo históricas son hechas dentro de un contexto social, político y económico específico que se verá reflejado en el lenguaje utilizado, locaciones y formas de tratar las historias. Estos elementos pueden dar cuenta de cómo los derechos humanos han sido conquistas de la humanidad en distintas etapas a través de los diversos conflictos históricos. Por ello es importante analizar dichos elementos para poder comprender en una película los mensajes que transmite de manera no tan evidente. Así, el cine resulta un elemento didáctico necesario para el aprendizaje de la historia de los derechos humanos en México.

El cine tiene su propio lenguaje a la vez que está conformado por otras artes como la fotografía, pintura, teatro, música, arquitectura, danza y escritura. Una película “no nos puede comunicar de forma directa y plausible los pensamientos inconscientes o los anhelos secretos de los personajes. Sólo podemos saber de ellos de manera indirecta interpretando el comportamiento externo de los personajes” (Edgar-Hunt, Marland, y Rawle, 2011: 10).

Una película es un proceso de comunicación complejo como toda la comunicación en general, y para que los espectadores sean capaces de comprenderla, es necesaria la semiótica como el estudio de los signos cinematográficos, que descompone el cine en sus partes constituyentes para identificar las bases a partir de los cuales se construye la

complejidad de la narración. Un signo en el cine sería “cualquier cosa, pequeña o grande a la que respondemos [...] cuando le brindamos una atención especial” (Edgar-Hunt et al., 2011: 18). De acuerdo con Edgar Hunt et al., el cine sería el arte de la abreviación visual porque emplean sonrisas, cicatrices, barbas, etc., para comunicar más de lo que se muestra o dice de manera explícita, y es el contexto el que determina el significado del signo.

Dichos autores explican de forma breve y concisa los elementos de la semiótica del cómo se transmite y recibe la información, siendo la primera noción el signo compuesto por dos partes, la física y psicológica. La parte física es lo que se puede ver o escuchar, es un estímulo externo llamado significante, que puede ser una señal de tráfico, lágrimas, o las palabras mismas. En cambio, la parte psicológica es el concepto, la reacción al objeto la imagen mental o la idea que nos evoca a la mente como respuesta al significante.

Hay dos maneras de transmitir el significado, a través de la metáfora y la metonimia. La metáfora relaciona dos cosas en base a la semejanza estableciendo una comparación, que invitan a construir sobre ellas imaginando algo inmaterial como si fuese real. Por otro lado, la metonimia es una relación en base a la asociación, pero ésta sustituye una cosa por otra. El cine es típicamente metonímico porque sustituye lo que no se puede ver tal como el poder, riqueza, amor, etc., cuestión importante para el momento de mirar una película sobre todo en términos de derechos humanos, ya que éstos no se pueden ver, pero sí se pueden ubicar a través de sus representaciones sean metáforas o metonimias.

En términos de niveles de significación, existen dos dimensiones que exponen Edgar-Hunt et al (2011), la denotación que es el significado principal y directo de un signo, por ejemplo “un uniforme militar y una insignia serán indicativos de un determinado rango: cabo, sargento, capitán, etc.” (26). Y la connotación, sería el significado secundario e indirecto que deriva de las convenciones culturales o asociaciones personales únicas, por ejemplo “los uniformes militares pueden connotar valor, masculinidad, opresión, conformidad, etc.” (26).

1. Narrativa

Para el análisis de una película es también necesario considerar la estructura narrativa global, no es sólo el cómo se cuenta la historia sino el estudio de los detalles específicos que intervienen en la comunicación. En el cine el significado inicia cuando hay una trama “para descifrar una película o emprender la tarea de crearla, es posible empezar con un esbozo de la historia, pero la trama tiene que llegar rápido para que la historia tenga sentido” (Edgar-Hunt et al., 2011: 45).

1. Situación inicial de estabilidad.
2. Ruptura de la estabilidad.
3. Los personajes identifican la ruptura.
4. Los personajes buscan solventar el problema para restablecer el orden.
5. Restablecimiento de la estabilidad.

2. Música

La música no aporta información de manera tan directa como el diálogo, pero sí tiene la capacidad de posicionar al espectador de maneras que el diálogo no lo hace. “La música es evocadora y emotiva, puede atrapar al público a un nivel diferente y capturar sus emociones mejor que la información dirigida a la mente consciente. Es difícil escaparse al gancho emocional de una banda sonora bien ejecutada” (Edgar-Hunt et al., 2011: 58). Toda la música de una película ejerce influencia sobre el espectador, cambia el punto de vista del público respecto a lo que ve mediante la manipulación del estado de ánimo, es como un telón de fondo de acuerdo con los autores mencionados.

La ideología también es crucial en el cine porque es invasiva y al igual que las narraciones y la semiótica, forma parte de la comunicación humana y abarca todas las facetas de la vida, es invisible, peligrosa y eficaz “cuando el público está relajado, receptivo y no es consciente de que está siendo expuesto a ella”. La ideología repercute en todos los aspectos de la existencia humana y estaría definida por Edgar-Hunt et al (2011) como:

“...cuerpo estructurado de ideas, actitudes, valores y percepciones. También es el conjunto colectivo de puntos de vista, actitudes, posicionamientos y dogmas de un grupo social. La ideología es tanto específica como general, es visible e invisible. Puede ser consciente, pero a menudo no lo es.” (97).

La construcción de la imagen es otro elemento del lenguaje cinematográfico a considerar para darle sentido a la película que se mira. La unidad mínima y básica de una película es el plano, cuyo conjunto formarían el montaje. Cada plano tiene su propio lenguaje que puede leerse como palabras y su significado dependerá de la cámara, altura y los diferentes encuadres. Las propiedades de las imágenes son la distancia entre la cámara y el actor u objeto, la altura, ángulo, la profundidad en el campo dependiendo lo que enfoque, y el movimiento.

3. Planos

Los ángulos de la cámara más comunes son: normal, contrapicado y picado. En el primero la cámara se dirige en línea recta hacia el sujeto, en el segundo la cámara está debajo del sujeto mirando hacia arriba cuya función es destacar poder o superioridad de un personaje; y el picado en que la cámara está sobre el sujeto mirando hacia abajo para que el público se sienta superior a lo que está mirando o una intrusión voyeur en la escena.

Los tipos de plano que se pueden identificar según la distancia y la manera que se ven tanto los personajes como los escenarios son:

- Gran plano general: muestra un gran panorama y las personas son diminutas.
- Plano general: el fondo está muy presente pero las figuras humanas se aprecian mejor, muestran la acción.
- Plano medio largo: encuadra a la persona de las rodillas hacia arriba, se le conoce también como plano americano.

- Plano medio: el encuadre es de la cintura para arriba, es más común en televisión para mostrar mayor intimidad.
- Primer plano: enfatiza detalles individuales para dar al espectador detalles significativos como expresiones, reacciones o destacar una frase o diálogo.
- Primerísimo primer plano: aísla detalles muy pequeños como ojos, labios o detalles de objetos (Edgar-Hunt et l., 2011: 124).

4. Movimientos de la cámara

Añaden dinamismo y velocidad, es un recurso del director de cine para mostrar una imagen del espacio más coherente y unificada dentro del cuadro de la cámara en lugar de hacerlo en la edición. Las maneras más comunes son:

- Panorámica horizontal: en eje horizontal.
- Panorámica vertical: eje vertical.
- Travelling: estando fija sobre una plataforma puede moverse en cualquier dirección.
- Steadycam: se ata a un soporte especial para brindar sensación de ligereza y flote.
- Cámara al hombro: tiene un temblor añadido asociado a un estilo documental realista o plano subjetivo de los personajes.
- Grúa: se monta la cámara sobre una grúa para conseguir tomas de gran altura.

Tomando en cuenta la existencia de estos elementos y sus funciones los espectadores pueden considerarse mejor informados y preparados para enfrentarse ante las imágenes del cine y evitar ser manipulados por las mismas en la medida que se consideren también las emociones que generan y el por qué. Pueden averiguar qué elementos de la película que han visto les ha generado cierta reacción y aprendizaje.

5. Reflexión

¿Por qué me emociono con algunas escenas?

¿Cómo me influye la música en las películas?

¿Por qué algunas imágenes me impactan y otras no?

¿Qué me quiere decir el director con la ideología que plasma en la película?

¿Habría otra manera de contar la historia que trata cada película?

¿Observo los detalles de cada plano que muestra la película?

¿Qué del lenguaje del cine determina que una película me guste y otra no?

PROPUESTA DE PELÍCULAS DE EDUCACIÓN PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Se han seleccionado las siguientes películas para la realización de la guía didáctica:

Eje	DDHH	Película	Ficha técnica
-----	------	----------	---------------

Antecedentes históricos de los DDHH en el México Novohispano	Libertad, igualdad y no esclavitud	La controversia de Valladolid (1992)	Sinopsis: El legado del Papa debe tomar la decisión para llevar a Roma y publicar si los indios son seres iguales a los españoles o no. Para ello se crea un debate en el Colegio de San Gregorio de Valladolid en 1550 y 1551, principalmente entre el teólogo y filósofo Juan Ginés de Sepúlveda y el mayor defensor de los derechos de los indios Fray Bartolomé de las Casas. Director: Jean- Daniel Verhaeghe Duración: 90 minutos
Antecedentes históricos de los DDHH en el México Novohispano	Libertad, igualdad y no esclavitud	Hidalgo, la historia jamás contada (2010)	Sinopsis: Retrata la vida personal del cura Miguel Hidalgo desde sus años como estudiante en un colegio jesuita hasta que la compañía es expulsada, después deviene rector de la universidad michoacana de donde es desplazado a un pueblo San Felipe Torres Mochas por sus ideas liberales donde retoma su gusto por el teatro y monta la obra de Tartufo. Director: Antonio Serrano Duración: 115 minutos
Desarrollo de los DDHH siglo XX y XXI	Propiedad	La Rosa Blanca (1961)	Sinopsis: Basada en la novela homónima de Bruno Traven, muestra a Jacinto quien es propietario de la Rosa Blanca en Veracruz y tiene que defender su propiedad ante los intentos de compra de la compañía extranjera Condor Oil en un periodo en que las empresas extranjeras hacían todo lo posible por adueñarse de las tierras para perforarlas. Director: Roberto Gavaldón Duración: 105 minutos
Desarrollo de los DDHH siglo XX y XXI	Seguridad social, propiedad, DESC	Vámonos con Pancho Villa (1935)	Sinopsis: Un grupo conocido como los leones de San Pablo quieren integrarse a la Revolución mexicana para no perder sus tierras, así que buscan a Pancho Villa y se enfilan a las distintas batallas contra los huertistas donde uno a uno perderán la vida. Director: Fernando Fuentes Duración: 92 minutos
Casos de violaciones masivas de DDHH en la	Nadie será sometido a torturas ni a	El violín (2007)	Sinopsis: Don Plutarco, su hijo y nieto tocan música en distintas comunidades para ganar dinero, al mismo tiempo se preparan para una guerrilla contra el

historia reciente de México	penas o tratos crueles		ejército que invadirá su pueblo violentando a la población. Plutarco conseguirá una burra para acercarse al pueblo y ganarse la confianza de uno de los militares para poder sacar municiones que tenía escondidas. Director: Francisco Vargas Duración: 98 minutos
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	Vida, libertad y seguridad	Rojo amanecer (1989)	Sinopsis: Una familia que vive en un edificio en la Plaza de las Tres Culturas pasa por todo el proceso de la matanza a estudiantes desde un día antes. Podían ver y escuchar desde su ventana, además de que dos de sus hijos se encontraban en la misma y tendrán que ocultarse y esperar para poder salir sin correr peligro. Director: Jorge Fons Duración: 96 minutos
Antecedentes históricos de los DDHH en el México Novohispano	Orden social e internacional, reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás. Libertad, vida.	Cinco de Mayo, la batalla (2013)	Sinopsis: El ejército francés de Napoleón III invade México para instaurar una monarquía junto con los conservadores mexicanos, y con la finalidad de invadir Estados Unidos para unirse al Ejército Confederado del Sur en la Guerra Civil Norteamericana. El General Ignacio Zaragoza prepara la defensa de la patria en la ciudad de Puebla, al mando de un ejército inexperto, inferior en número y pobremente armado. Director: Rafael Lara Duración: 126 min
Casos de violaciones masivas de DDHH en la historia reciente de México	No detenciones arbitrarias y derecho a ser oído públicamente	Ni vivos ni muertos (2014)	Sinopsis: Aborda el tema de las desapariciones forzadas en México. Director: Federico Mastrogiovanni y Luis Ramírez Guzmán Duración: 93 minutos

Se busca que los estudiantes resignifiquen el discurso de los derechos humanos, que le den sentido a los derechos humanos en sus vidas a partir de la forma en que se han vivido históricamente ya que si ellos no son quienes dan el

sentido no se podría hablar de una educación liberadora sino impositiva. Es así que la educación en derechos humanos sería una pedagogía de la problematización tanto histórica, emocional y moral donde cada uno pueda reescribir la historia que conoce sobre los derechos humanos en su contexto social y personal, así como reconstruir su persona a partir del otro.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

Objetivo general	Proponer un método de enseñanza de la historia de los derechos humanos en México con un enfoque problematizador, con base a competencias audiovisuales, valorales e históricas, que fomenten una actitud crítica en docentes y estudiantes universitarios.
Foro	Grupos de 10-30 estudiantes universitarios
Duración	4 meses
Tiempo	4 horas por sesión
Periodicidad	1 sesión quincenal
Material necesario	Guía del profesor, guía del estudiante por persona, lápiz o bolígrafo, proyector, bocinas, pantalla grande.
Desarrollo	
<p>Fase de ambientación: Cada sesión iniciará con una fase de ambientación en la sección “Antes de ver la película” a la que se dedicarán entre 10 y 15 minutos. El docente ha de presentar el periodo histórico a tratar, la dinámica de trabajo a seguir y exponer brevemente la ficha técnica del material cinematográfico. Podrá brindar información de los personajes reales, hacer preguntas al grupo sobre lo que se sabe previamente, recoger información sobre la época que se hablará y relacionarla con el contexto actual.</p> <p>Fase de proyección: Buscar una sala de silencio y tranquilidad, con visibilidad y audición idóneas ya que es el momento de que el espectador entre en contacto con el recurso cinematográfico. Duración entre 90-120 minutos.</p> <p>Fase de análisis: La sección “Sugerencias de análisis” se inicia en un ambiente de diálogo, respeto y libertad. Se promueve la expresión de lo percibido globalmente, sentimientos y vivencias suscitados. En tercias se realizan las actividades de lectura y escritura, después de forma voluntaria comparten sus ideas al grupo. Se indaga sobre los derechos humanos y valores relacionados en la película. Se ofrece una selección de secuencias de la película para reproducir al grupo y apoyar la reflexión, estos ejercicios pueden hacerse de forma individual o en tercias. Duración de 60-110 minutos. Dependiendo el tiempo operativo de cada grupo, se podrán saltar, condensar o cambiar las preguntas que el docente considere.</p> <p>Cierre: Cada sesión el docente hará una síntesis de las construcciones, intereses y conflictos del grupo durante la sesión, resaltará la importancia de los derechos humanos trabajados y podrá invitar a visualizar el material sugerido en la sección “Otras películas” de forma voluntaria y compartir al grupo sus opiniones e impresiones en la siguiente sesión.</p>	

<i>Sesión</i>	Periodo histórico	Relación DUDH	Objetivo particular
1	Novohispano	1, 2, 3, 4	Que el estudiante ubique el inicio de la historia de los DDHH a partir del reconocimiento de la dignidad.
2	Independencia de México	1, 2, 3, 4	Que el estudiante analice los acontecimientos y personajes que participaron en la búsqueda de la independencia desde la óptica de los DDHH.

3	Guerra de reforma e intervención francesa	18, 28, 29	Que el estudiante comprenda el conflicto entre Iglesia-Estado, el estado de la sociedad y analice la importancia de la guerra de reforma.
4	Revolución mexicana y Constitución de 1917	17, 18, 19, 22	Que el estudiante reconstruya la etapa revolucionaria a partir de los conflictos de poder e injusticias como causas, así como la influencia en la modificación constitucional.
5	Expropiación petrolera	1, 3, 7, 17	Que el estudiante profundice en la comprensión del periodo como un momento de reconocimiento y protección de derechos humanos a partir de injusticias y violaciones.
6	Matanza de Tlatelolco	1, 3, 8, 19	Que el estudiante analice las relaciones entre el pasado y contexto actual, el papel del Estado y los medios de comunicación.
7	Guerra sucia	1, 3, 6, 9, 10, 11	Que el estudiante identifique los actores que violentan los DDHH y las maneras sociales de reclamarlos considerando el contexto actual.
8	Guerra contra el narcotráfico	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10	Que el estudiante comprenda las causas y consecuencias de la guerra contra el narcotráfico para discutir sobre el contexto actual de violencia y el estado de los DDHH.

Propuesta de competencia mediática, histórica y derechos humanos

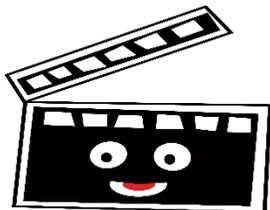
Dimensiones	Competencias
Historia	Históricas
	Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre un fenómeno del pasado desde múltiples causas y consecuencias. Problematizar el contexto real. Vincular eventos pasados al presente y futuro. Valorar los derechos humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones como fuente de reconocimiento de derechos.
Ideología y valores	Derechos Humanos en México
	Capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> Detectar los estereotipos en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias. Detectar relaciones del poder, sus causas y consecuencias. Reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias como oportunidad para conocernos mejor a nosotros mismos y para abrirnos a otras experiencias. Reflexionar sobre las tensiones de las propias emociones en la interacción con las películas, en función de la ideología y de los valores que se transmiten en ellas. Reflexionar sobre las actitudes morales y éticas de los personajes principales, comparándolos con defensores de derechos humanos con ideas parecidas. Reflexionar qué se sabe de un personaje histórico antes y después de ver alguna película Identificar los acontecimientos de la historia de los derechos humanos en México Identificar los derechos humanos violentados o respetados en las situaciones que plantea la película

Lenguajes e interacción	Audiovisual
	<p>Capacidad de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar el relato, descubriendo la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan. • Dilucidar por qué gustan o no unos contenidos, qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, o en lo cultural. • Tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan según los casos, emociones positivas y negativas. • Discernir y gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.

FICHAS DE TRABAJO

Conquista de la Nueva España

La controversia de Valladolid (1992)



Ficha técnica	
Sinopsis: El legado del Papa debe tomar la decisión para llevar a Roma y publicar si los indios son seres iguales a los españoles o no. Para ello se crea un debate en el Colegio de San Gregorio de Valladolid en 1550 y 1551, principalmente entre el teólogo y filósofo Juan Ginés de Sepúlveda y el mayor defensor de los derechos de los indios Fray Bartolomé de las Casas.	
Director: Jean- Daniel Verhaeghe	Año: 1992
Duración: 90 minutos	Guión: Jean-Claude Carrière
Fotografía: Bernard Morillon	Música: Gérard Vigneron
Reparto: Jean-Pierre Marielle, Jean-Louis Trintignant, Jean Carmet, Jean-Michel Dupuis, Claude Laugier, Pascal Elso	Productora: Bakti Productions / FR3 Marseille / La Sept / Radio Télévision Belge Francophone (RTBF)
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=1SukXDBBx8A	

Antes de ver la película

1. Responde ¿qué eventos históricos ubicas en México como violatorios de derechos humanos?
2. ¿Qué personajes conoces que hayan defendido y luchado por los derechos humanos en México?

Sugerencias de análisis

Al terminar de ver la película, compartan en grupo lo siguiente:

1. ¿Qué te pareció la película?, ¿te ha gustado?
2. ¿Cómo te has sentido al verla?, ¿el final te lo esperabas?
3. ¿Qué te ha parecido el escenario, vestuario y los personajes?
4. ¿Cuál es la trama de la película?
5. ¿Qué te genera la forma en que se cuenta cómo fue la conquista española?

Lecturas

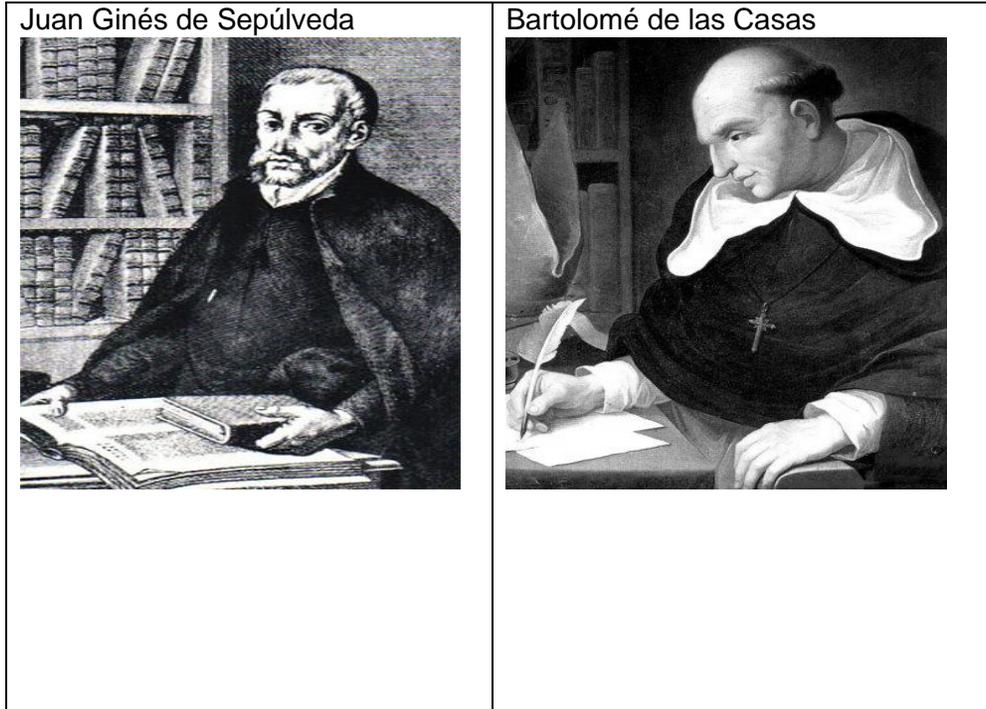
6. Lee el siguiente fragmento sobre la Junta de Valladolid:

“Los problemas habían comenzado el 14 de diciembre de 1511 en Santo Domingo, con el sermón de fray Antonio de Montesinos, quien denunció por primera vez el maltrato que daban los españoles a los indios. La denuncia causó tanto revuelo que Fernando el Católico convocó a una junta de teólogos y juristas en la ciudad de Burgos. En adelante, si los indios se resistían al vasallaje, su resistencia era considerada dolosa y podían ser sometidos justamente a través de la guerra. Resultado de esta Junta fueron las Ordenanzas reales para el buen regimiento y tramitación de los Indios de 1512, más conocidas como Leyes de Burgos. En ellas se sustituyó el repartimiento de indios por la encomienda y se establecieron las primeras reglas para el trabajo de los indios. En 1539 Vitoria desechó la mayoría de los títulos esgrimidos hasta entonces para legitimar la conquista, pero formuló otros que justificaban el dominio castellano en Indias. Entre ellos: la sociedad y comunidad naturales entre los hombres basada en el *ius gentium* y la sumisión libre y voluntaria de los indios a los reyes de Castilla. Por otra parte, aunque rechazó la guerra contra los indios infieles, defendió los intereses adquiridos de los ya cristianizados. El nuevo planteamiento que se dio al problema indiano después de Vitoria llevó a Carlos V a una ulterior revisión y a la constitución de otra Junta que culminó con la promulgación en Barcelona, el 20 de noviembre de 1542, de las Leyes Nuevas. En ellas se suprimió la encomienda, se proclamó la libertad de los indios y se reguló la forma de hacer los nuevos descubrimientos. Se reconoció también la dualidad de repúblicas de españoles y de indios. Su aplicación, por la supresión de la encomienda, generó graves problemas con los colonizadores, sobre todo en el Perú, Debido a ello tuvieron que ser derogados varios de sus capítulos. Sin embargo, las Leyes Nuevas quedaron como texto fundamental del gobierno de las Indias y sirvieron del punto de partida para muchas reformas posteriores. Pero quedaba todavía por resolver el viejo problema de la legitimidad del poder de los reyes españoles sobre los indios y la solución se pretendió buscar convocando a una nueva junta, la Junta Magna de Valladolid.

La constitución de la Junta fue propuesta por el consejo de Indias a Carlos V, el 3 de julio de 1549 y el año siguiente fue convocada por el propio rey, estuvo formada por quince miembros que eran teólogos, juristas y consejeros reales. Estos fueron, los siete consejeros de Indias, dos consejeros de Castilla, uno de Órdenes, tres teólogos dominicos, uno franciscano y el obispo de Ciudad Rodrigo. Los protagonistas indiscutibles de la Junta fueron Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda, quienes se expresaron a través de extensos y vehementes alegatos que sustentaban posiciones diametralmente opuestas. La Junta de Valladolid constituyó la culminación del medio siglo de polémicas sobre las cuestiones apuntadas, y a su vez el punto de partida que llevaría a una solución, décadas después, bajo el gobierno de Felipe II. Esto se produjo con la promulgación de las Ordenanzas de nuevos descubrimientos de poblaciones de 1573, que quedaron contenidas, un siglo después, en el libro IV de la Recopilación de Indias de 1680. Aunque estas Ordenanzas no pretendieron hacer ninguna declaración de principios; éstos existen y se traslucen a través de sus disposiciones. Ellos fueron 1) el reconocimiento del “señorío y jurisdicción universal” que los reyes tenían sobre el territorio de las Indias, nacido de la concesión pontificia y consolidado después por el descubrimiento y la ocupación de ellas, y 2) la declaración de que estos títulos no conferían al rey derecho alguno sobre los indios, porque éstos, por derecho natural, eran libres e independientes, aunque vivieran en un territorio que jurídicamente pertenecía a España”.

(1970, 01). *Juntas de Valladolid* leyderecho.org Retrieved 03, 2018, from <http://leyderecho.org/juntas-de-valladolid/>.

7. ¿Qué contradicciones encuentras en el papel de la Iglesia?
8. ¿Cuál es la importancia para la historia de los derechos humanos de esta Junta y del papel desempeñado por los frailes?
9. Enlista las ideas de cada personaje y comenta a qué se debía la diferencia de pensamiento entre ambos:



Fotogramas y secuencias

10. ¿Consideras que el debate de lo que se reconoce como ser humano ya es obsoleto o sigue vigente? Explica por qué
11. Observa el siguiente fotograma sobre el final de la película y expresa qué te hizo sentir.



12. Mira nuevamente la escena (1:24:00-1:25:00) y explica qué sentido tiene la música con la situación.

13. ¿Sabes qué países siguen siendo víctimas de esclavitud?
14. Investiga hasta qué fechas se documentan casos de esclavitud no solo indígena sino afrodescendiente en haciendas de México y comenta qué opinas.
15. ¿Cómo relacionas el discurso del siguiente fragmento en relación con la actualidad?, ¿existen neocolonialismos?: “si tenemos que pagarles y tratarlos como cristianos, costará mucho dinero”



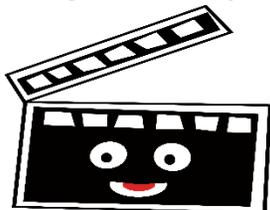
16. ¿Influyen en la actualidad las ideas de San Agustín, Aristóteles y Sepúlveda? Comparte tu opinión
 A: *“La pérdida de una sola alma sin bautizar es una desgracia mayor que la muerte de innumerables víctimas. El bien supremo es la salvación del alma” San Agustín*
 B: *“Entre los bárbaros la mujer y el esclavo ocupan el mismo rango. La causa de esto es que carecen del elemento gobernante por naturaleza” Aristóteles*

Otras películas

- ✓ También la lluvia (Icíar Bollaín, 2010): <http://cuevana0.tv/peliculas/tambien-la-lluvia>
- ✓ La otra conquista (Salvador Carrasco, 1998):
<https://www.youtube.com/watch?v=86mlx2nOPI8>

Independencia de México

Hidalgo, la historia jamás contada (2010)



Ficha técnica	
Sinopsis: Retrata la vida personal del cura Miguel Hidalgo desde sus años como estudiante en un colegio jesuita hasta que la compañía es expulsada, después deviene rector de la universidad michoacana de donde es desplazado a un pueblo San Felipe Torres Mochas por sus ideas liberales donde retoma su gusto por el teatro y monta la obra de Tartufo.	
Director: Antonio Serrano	Año: 2010 (estreno en septiembre 2010)
Duración: 115 minutos	Guión: Leo Mendoza
Fotografía: Emilio Villanueva	Música: Alejandro Giacomán
Reparto: Demián Bichir, Ana de la Reguera, Cecilia Suárez, Miguel Rodarte, Raúl Méndez, Andrés Palacios, Odiseo Bichir, Marco Treviño, Luis Gerardo Méndez, Ilse Salas, Carolina Politi, Silvia Eugenia Derbez, Yurem Rojas, Juan Ignacio Aranda, Juan Carlos Colombo, Gerardo Trejo Luna, Verónica Terán, Eligio Meléndez, Carlos Torres Torrija	Productora: Astillero Films y 20th Century Fox Latin America
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=lz_n7Z93GLw&t=4200s	

Antes de ver la película

1. Comenta ¿qué personajes participaron en la lucha por la independencia de México?
2. ¿Cómo se desarrolló este momento histórico?

Sugerencias de análisis

Al terminar de visualizar la película, compartan con los demás:

1. ¿Cómo te sentiste viendo la película?
2. ¿Qué elementos en la película crees que te hicieron sentir así?
3. ¿Qué tipo de narrativa compone la película?
 - a) Lineal (planteamiento, nudo y desenlace)
 - b) Rupturista (formas no lineales mediante flashbacks, flashforwards, etc.)
4. ¿Qué propósito tuvo ese tipo de narrativa?, ¿te gustó?
5. ¿Te pareció haber visto algo que no conocías de Miguel Hidalgo?

6. De acuerdo con el contexto histórico en que se desarrolla la trama ¿te gustó cómo fue presentado dicho contexto?, ¿por qué?
7. ¿En qué personajes encuentras estereotipos relacionados con el género, edad, etnia, nacionalidad, profesión u otros?

Fotogramas y secuencias

8. En los siguientes personajes describe sus valores, antivalores, transformaciones y contradicciones que hayas encontrado ¿qué te hicieron sentir estos personajes?:

9. Mira los siguientes pares de fotogramas y comenta qué observas y qué te producen:

1		

2		
3		

10. Lee los siguientes diálogos ¿qué aportan sobre el contexto histórico que trata la película?

<p>-¿Sabes qué? Yo la verdad no estoy seguro de quererme unir a la orden -¿De verdad? -Sí, yo no siento esa vocación que tu sientes, la única razón por la que estoy aquí es porque para mi padre ser cura es el único camino, sé que es la única manera de aprender algo y ganar dinero</p>	<p>-Yo nunca pensé terminar de párroco, pero era la única forma de conservar lo que más quiero, mis libros, mi libertad. -Dichoso usted. -No lo crea, me ha costado mucho, no van a lograr doblegarme, no lo voy a permitir.</p>
--	--

<p>-Hace muchos años leí que el mejor escudo contra la tiranía, es la libertad. Y que no se puede renunciar a ella, porque sería como renunciar a ser hombres.</p> <p>-Eso no es teología...</p> <p>-Aunque lo duden, lo es señor Lima. Señor Morelos ¿usted qué opina?</p> <p>-Que la libertad es el bien más sagrado que tenemos y que la conservamos aún presos o tiranizados.</p> <p>-Bien dicho, muy bien dicho.</p>	<p>-Verá yo creo que la libertad no puede generalizarse.</p> <p>-Yo opino lo contrario, como dice el señor Morelos la libertad es un bien de todos.</p> <p>- ¿de los indios también señor?</p> <p>-De todos señor Rodríguez</p> <p>-Pues yo no pienso así, yo no creo que el señor Morelos por ejemplo sea igual a mí o tenga los mismos derechos que yo.</p> <p>-Y díganos por qué ¿se cree usted peninsular? Por eso ¿o qué es exactamente usted señor Rodríguez?</p> <p>-Rodríguez es un cimarrón, lo parió una mestiza y su papá es un negro (<i>Risas</i>)...</p>
<p>-¿Sabe usted qué le hicieron a su rey los franceses?</p> <p>-Pasteles, yo muero por unos pasteles</p> <p>-Lo decapitaron. ¿Lo sabía usted señor Hidalgo?</p> <p>-No</p> <p>-¿Y qué le parece?</p> <p>-¿De veras le interesa mi opinión?</p> <p>-En todo Valladolid pasa usted como un sabio.</p> <p>-Me parece que todo pueblo tiene derecho a deshacerse de un tirano si está en riesgo el bien común</p>	<p>-Es imposible evitar derramar sangre, lo mismo pasó en Francia y aquí las tropas de Calleja mataban 5 americanos por cada europeo, arrasaban con todos los pueblos, no respetaban ni mujeres ni niños.</p> <p>-Pero Calleja era representante del rey, del gobierno de Dios.</p> <p>-¿Cuál rey? Aquí no hay gobierno, el rey nos ha sumergido en la miseria y en la injusticia, llevamos siglos viendo cómo se llevan toda la riqueza de aquí y sólo nos dejan migajas</p>

11. En el contexto de la independencia de la Nueva España se puede ver la gestación de algunos derechos humanos ¿cuáles?
12. ¿Qué ideas y eventos consideras que jugaron un papel para el desarrollo de los derechos humanos?
13. ¿Hay situaciones que sigan vigentes en la actualidad respecto a la construcción de estos derechos? Ejemplifica.
14. Observa el tráiler oficial considerando que la película fue estrenada el 16 de septiembre de 2010 y comenta qué expectativas genera ¿crees que la película cumple con dichas expectativas? <https://www.youtube.com/watch?v=7w-1e2AfCVw>
15. ¿Cómo esta película percibe al espectador mexicano? ¿qué quiso decirles esta película a las y los mexicanos?

Lecturas

16. Lee las siguientes críticas de algunos espectadores, compáralas y comenta puntos a favor y en contra.

[Jessed Cázares](#)

Boca del Río (México)

[Película desafortunada](#)

29 de septiembre de 2010

3 de 5 usuarios han encontrado esta crítica útil

Todo mexicano sabe quien fue Miguel Hidalgo, o por lo menos tiene idea, precursor de nuestra Independencia y un ícono de la libertad en este país; pero pocos sabemos que detrás de éste gran héroe y “Padre de la Patria”, existía un hombre de carne y hueso, con debilidades y defectos, con el gusto a la bebida, el juego, las letras y las artes, un hombre culto y audaz, todo un personaje.

En la película “Hidalgo la historia jamás contada”, dirigida por Antonio Serrano, nos muestra éste lado del cura Hidalgo, hecho destacable del film; pero asimismo, desaprovecha una gran oportunidad de explotar una historia por demás interesante, al enfocar su drama en aspectos banales, abundando en demasía en la monta de un obra de teatro, y cuestiones que no tienen ninguna importancia y trascendencia, cayendo en lo absurdo, trillado y tonto, con historias de amor que una y otra vez vemos en las pantallas del cine. ¿Dónde quedó la lucha de la Independencia?, lo que tanto se había hablado y celebrado en este Bicentenario, y por lo que tanto se promocionó ésta película, no provocó nada en mí, no divulgó la lucha que buscaba Miguel Hidalgo por la libertad, no exaltó nuestra Independencia, y quiero dejar muy claro que no me espanta que hayan mostrado a Hidalgo de ésta forma, al contrario, lo que si me apremia es el hecho que enfocaron los 115 minutos de la película a este rubro. Ahora bien, respecto a las actuaciones protagónicas, debo decir que la interpretación de Demián Bichir como Hidalgo, fue cumplidora, Demián es un gran actor, pero no pudo brillar debido al pobre guión. Por su parte, Ana de la Reguera ¡o qué desilusión!, vergüenza que siento por ser mi paisana, un papel intrascendente, falto de poder, lo único que pudo fue enseñar sus senos.

En relación al vestuario y ambientación me parecieron buenos, la música cumplidora a secas, el guión malísimo y falta de fotografía, en fin, es una película minúscula que con el paso de los años será olvidada; que forma de desaprovechar el Bicentenario de nuestra Independencia con una historia tan carente de patriotismo.

Jessed Cázares

[Chimalpopoca](#)

Madrid (España)

[Hidalgo, o la actualización de un mito patrio](#)

17 de noviembre de 2017

Sé el primero en valorar esta crítica

Hidalgo es tradicionalmente considerado en México como el Padre de la Patria, el primer líder de la Independencia. La historiografía actual, sin embargo, ofrece hoy en día matices muy importantes que desautorizan esa imagen, al menos, en el ámbito científico o académico, no tanto en el de la cultura popular/tradicional/nacional mexicana. Actualmente, como decía, se considera que el levantamiento de Hidalgo habría de calificarse más bien de "autonomista", reclamando derechos de representación y mayor justicia social a la Corona (Española, por supuesto), a la que no cuestionaba. Baste decir que, al parecer, uno de sus gritos fue ¡Viva el Rey!, junto al consabido ¡Muera el mal gobierno!. Para entendernos, algo bien cercano a lo que pedían los propios liberales españoles desde Cádiz, los padres de la muy liberal Constitución de 1812. De hecho, un subtítulo al principio de la película informa: «El 16 de septiembre de 1819 Miguel Hidalgo e Ignacio Allende iniciaron una rebelión contra el mal gobierno». Por ello, cuando se realiza esta película, y se subtitula como "historia jamás contada" a uno –que, después de todo, es historiador- le brillaron los ojos: al fin se iba a contar a la gente de México una versión mucho más veraz que la pamplina nacionalista tradicionalmente repetida...

Sin embargo, la función de la película que se realiza y financia en el marco de la conmemoración institucional del Bicentenario de las Revoluciones mexicanas si bien efectivamente cuenta una versión de la historia diferente a la tradicional, no es sino actualizar la figura del padre Hidalgo. Actualizar en el sentido de presentar una imagen más acorde con los tiempos actuales. un hombre al que le gustan las mujeres, la música y la jarana, y al que repele la mojigatería y el conservadurismo. Es notorio, además, que en la película prácticamente se obvia el tema político, y no se denigra a los españoles o a su rey, al menos explícitamente, ni se dice que Hidalgo se levantara contra ellos, lo que apenas se expresa en las escenas de su cautiverio y ejecución. La película actualiza pues la imagen de Hidalgo, no por matizar como se debería el significado político de aquel levantamiento, sino por adecuar las virtudes del héroe al contexto actual, más dado a atraer a la juventud con fiesta, sexo y consumo que invitándola a la reflexión política sobre la libertad y la Historia (un reportaje publicado en EL PAÍS sobre la fiesta nacional mexicana, que celebra la efemérides del levantamiento de Hidalgo, recoge en su titular uno de los testimonios recogidos entre la juventud mexicana: "El grito de independencia es solo un pretexto para irte de fiesta"). Añadiré también que resulta chocante el tratamiento dado en la película a uno de los rasgos más destacados del levantamiento de Hidalgo, y al mismo tiempo de los más difíciles de reivindicar hoy en día: la violencia desatada por los sublevados, que hizo correr ríos de sangre y fue desmedida y arbitraria (de nuevo, adviértase la similitud con la España de la época, y recuérdense las pinturas de Goya). Prácticamente no aparece en la película, que con intención se centra sobre todo en la época previa al levantamiento. Pero cuando lo hace, es para mostrar a un personaje al parecer histórico, un español conocido como Marroquín, quien muestra inusitada crueldad al ejecutar gozosamente a ciudadanos españoles –peninsulares, los conocidos como gachupines aplicando sus artes de matador de toros. Que apenas se mencione la violencia, y que cuando se haga sea para achacársela a un gachupín, es cuando menos tendencioso... pero de nuevo sirve a los fines de la película... En definitiva, estamos ante un caso de actualización histórica de la figura de Hidalgo en el contexto de la cultura de masas, en el contexto de las celebraciones por el Bicentenario, llevada

a cabo hasta un relativamente sabio término medio desde el punto de vista institucional. Y sin embargo, la gran contradicción permanece en el núcleo de esa historia oficial: cómo reivindicar un estallido social violento contra el poder establecido para legitimar un estado moderno, con todas sus desigualdades. Y es que seguimos hablando del país que institucionalizó la revolución... Por otro lado, los actores –con mención especial para Demián Bichir hacen un buen trabajo, la ambientación es convincente, la película es amena para el espectador medio. En cambio, los historiadores siempre tendemos a sentirnos frustrados porque no satisface nuestras expectativas, pero hay que aprender a vivir con ello y recordar que, después de todo, se trata de una obra de ficción.

Chimalpopoca

Fuente: <https://www.filmaffinity.com/es/reviews/>

17. Redacta tu propia crítica:

Otras películas

- ✓ La virgen que forjó una patria (Julio Bracho, 1942)

https://www.youtube.com/watch?v=_2Kmd9-Lccl

- ✓ Mina, viento de libertad (Antonio Eceiza, 1976)

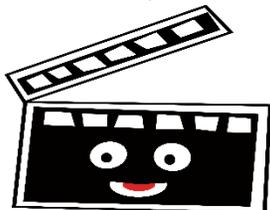
- ✓ Héroes verdaderos (Carolos Romero, 2010)

<https://www.youtube.com/watch?v=TB9E3opFTpE>

- ✓ Morelos (Antonio Serrano, 2012)

Guerra de reforma e intervención francesa

Cinco de mayo la batalla (2013)



Ficha técnica	
Sinopsis: El ejército francés de Napoleón III invade México para instaurar una monarquía junto con los conservadores mexicanos, y con la finalidad de invadir Estados Unidos para unirse al Ejército Confederado del Sur en la Guerra Civil Norteamericana. El General Ignacio Zaragoza prepara la defensa de la patria en la ciudad de Puebla, al mando de un ejército inexperto, inferior en número y pobremente armado. Los acontecimientos suceden a la par que el inicio de una relación amorosa entre uno de los soldados y una mujer auxiliar.	
Director: Rafael Lara	Año: 2013
Duración: 126 min.	Guión: Rafael Lara
Fotografía: Germán Lammers	Música: Nacho Retally
Reparto: Kuno Becker, Liz Gallardo, Mario Zaragoza, Angélica Aragón, William Miller, Andrés Montiel, Jorge Luis Moreno, Noé Hernández, Daniel Martínez, Mauricio Isaac, Christian Vasquez, Alejandro Aragón, Antonio Merlano, Jose Carlos Montes, Pablo Abitia, Pascasio Lopez, Álvaro García Trujillo, Javier Oliván, Jorge de los Reyes, Rafael Simón, Ginés García Millán	Productora: Gala Films / Gobierno del Estado de Puebla / Estudios Churubusco Azteca
Para visualizar la película: https://vepeliculas.tv/watch/cinco-de-mayo-la-batalla-00oay8o-m4k.html	

Antes de ver la película

1. Realizar una lluvia de ideas sobre lo acontecido durante la llegada de Juárez a la presidencia, sus acciones y contexto social.
2. Aportar ideas sobre los motivos, actores y consecuencias de la Guerra de Reforma
3. Rememorar qué sucedió el 5 de mayo de 1862
4. ¿Cuáles son las ganancias y pérdidas en la Constitución de 1857 a partir de la Guerra de Reforma?

Sugerencias de análisis

5. ¿Te ha gustado la película?, ¿por qué?
6. ¿Cuál es la trama de la película?

7. ¿Cuál crees que haya sido el objetivo de usar como protagonistas (Juan y Citlali) personajes de ficción? Y ¿por qué una historia amorosa?
8. ¿Qué te ha parecido la duración y ritmo de la película?
9. ¿Cuáles fueron las causas que originan la invasión francesa?
10. ¿De qué manera Estados Unidos de América se veía afectado?
11. ¿De qué maneras se relata el contexto histórico?
12. ¿Qué acontecimientos históricos quedaron fuera de la película?
13. ¿Ha sido importante el manejo de la música para resaltar las imágenes?
14. ¿Cómo es representada la sociedad mexicana (estereotipos y valores)?
15. ¿Cómo presentan a los siguientes personajes en relación con la historia?

Ignacio Zaragoza	Gral. Porfirio Díaz	Benito Juárez
		

16. ¿Qué contradicciones encuentras en los personajes?

17. ¿Qué mensaje te deja las palabras del Gral. Ferdinand Latrille (Conde de Lorencez)?
“Somos, tan superiores a los mexicanos en organización, disciplina, raza, moral y refinamiento de sensibilidades, que ruego anunciarle a su Majestad Imperial Napoleón III, que a partir de este momento y al mando de nuestros 6 mil valientes soldados, ya soy dueño de México”.

18. ¿Qué importancia tiene no solo la batalla de Puebla sino los eventos antes y durante el gobierno de Juárez en la consecución de los derechos humanos?

Lecturas

19. Revisa la siguiente información y discute qué te hace sentir o pensar:

- Una de las producciones mexicanas más espectaculares de su historia (costó 80 millones de pesos, el 75 por ciento aportado por el gobierno poblano).
- El guion lo escribió el mismo Lara, con el avalúo de los historiadores Pedro Ángel Palou y Eduardo Merlo. Antes de la filmación en Puebla y Veracruz en los meses de mayo y junio de 2012 hubo 3 meses de preproducción; en las semanas más complejas del rodaje intervino un equipo de 700 personas. La batalla de Puebla en la cinta dura 45 minutos, además de otras tres batallas o secuencias de acción que aparecen a lo largo del filme.
- Se caracteriza por el uso de la técnica conocida como “cámara al hombro”, renunciando por completo a utilizar grúas, como tradicionalmente se trabaja en este tipo de cintas.
- Fueron utilizadas alrededor de 300 bombas o efectos explosivos y se contó con un equipo base de 16 stunts actuando al mismo tiempo, rodeados de aproximadamente 300 extras que encarnaron a soldados franceses y mexicanos. Se gastaron 900 litros de sangre artificial para las escenas de los enfrentamientos. Durante la postproducción se crearon más de 300 efectos especiales o retoques digitales, y sumaron más de 200 los canales de audio utilizados en el complejo diseño sonoro.

Referencias:

Vertiz, C. (2013). Rafa Lara defiende su epopeya filmica del 5 de mayo. En *Proceso* (2013). Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/337123/rafa-lara-defiende-su-epopeya-filmica-del-5-de-mayo>

Sánchez, C. (2012). La batalla de Puebla hora por hora. En *Excelsior* (2012). Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/2012/05/02/comunidad/830969>

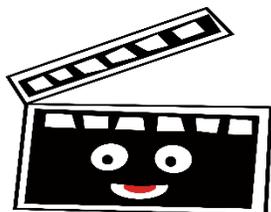
Sedena (2015) La intervención francesa. Recuperado de <https://www.gob.mx/sedena/documentos/la-intervencion-francesa>

Otras películas

- ✓ El joven Juárez (Emilio Gómez, 1954): <https://www.youtube.com/watch?v=aPY-eM-8Jvk>, <https://www.youtube.com/watch?v=qJTe0AdMe4c>
- ✓ Juárez y Maximiliano (Miguel Contreras, 1934): <https://www.youtube.com/watch?v=82CCaqhWZ5E>

Revolución mexicana

Vámonos con Pancho Villa (1935)



Ficha técnica	
Sinopsis: Un grupo conocido como los leones de San Pablo quieren integrarse a la Revolución mexicana para no perder sus tierras, así que buscan a Pancho Villa y se enfilan a las distintas batallas contra los huertistas donde uno a uno perderá la vida.	
Director: Fernando Fuentes	Año: 1935
Duración: 92 minutos	Guión: Fernando de Fuentes y Xavier Villaurrutia, sobre la novela de Rafael F. Muñoz
Fotografía: Jack Draper; operador de cámara: Gabriel Figueroa; ayudante: Enrique Solís	Música: Silvestre Revueltas
Reparto: Antonio Frausto. Pancho Villa: Domingo Soler. Melitón Botello: Manuel Tamés. Miguel Ángel del Toro: Ramón Vallarino. Rodrigo Perea: Carlos "Chaflán" López. Máximo Perea: Raúl de Anda. Martín Espinosa: Rafael F. Muñoz. General Fierro: Alfonso Sánchez Tello. Lupe: Dolores Camarillo	Productora: Clasa Films
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=rnKUkuRfLe0	

Antes de ver la película

1. Realiza una lluvia de ideas sobre las causas, personajes y consecuencias de la Revolución Mexicana
2. ¿Cuáles son los antecedentes de la Revolución Mexicana?

Sugerencias de análisis

1. ¿La película era lo que esperabas ver?
2. ¿Por qué crees que fue una película que fracasó en 1936 a pesar de haber contado con una fuerte inversión y estar basada en una novela?, ¿por qué a la gente no le gustó?
3. ¿A ti te gustó la película?, ¿la forma en que fueron presentados los personajes?
4. ¿Qué emociones sentiste al verla?
5. ¿Qué utilidad tiene la cortinilla inicial? *“homenaje a la lealtad y el valor de Francisco Villa. De la crueldad de algunas escenas no debe culparse ni a un bando ni a un pueblo, pues recuerda una época trágica que lo mismo ensangrentó las montañas de México que los campos de Flandes y los valles pacíficos de Francia”.*

6. ¿Hubo algún personaje que te gustara más o menos que otro? Explica
7. En tus palabras ¿cuál es la trama de la película?
8. ¿Qué tipo de narrativa tiene la película?
9. ¿Quién es protagonista y antagonista en la película? Fundamenta

Lecturas

1. Revisa lo descrito acerca de los derechos sociales y responde ¿a qué eventos se debe su inclusión en la Constitución de 1917?, ¿por qué se priorizaron esos derechos descritos?

“Derechos sociales en la Constitución 1917”

El texto original de la carta magna de 1917 no consagró muchos derechos sociales. Todas las disposiciones sobre el particular habían sido ubicados en tres artículos: 3o., 4o. y 123. Si el primer precepto se limitó a determinar sólo un derecho social, el último artículo mencionado engloba todo un conjunto de éstos.

El derecho a la educación

Cuando se promulgó el 5 de febrero de 1917 la vigente Constitución mexicana, su artículo 3o. previó el derecho a la educación primaria gratuita para todos. Se permitió tanto la enseñanza “oficial” (del Estado o pública en un lenguaje más claro) como la que estaba a cargo de particulares; sin embargo, en todos los establecimientos la instrucción debería ser laica, incluso en los niveles superiores. Se prohibió totalmente el derecho de establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria por las corporaciones religiosas o los ministros de culto. Los particulares podrían manejar únicamente las escuelas primarias bajo la vigilancia oficial.

Los derechos laborales

Se señaló en el artículo 4o. constitucional la libertad de trabajo, la cual podría ser limitada sólo por determinación judicial, “cuando se ataquen los derechos de tercero”, o por una resolución gubernativa, dictada en los términos que marque la ley, “cuando se ofendan los derechos de la sociedad”. Luego de esta proclamación general, el artículo en cuestión incorporó la limitación de que nadie podría ser privado del producto de su trabajo o liberado de la obligación de poseer el título para su ejercicio. Estas restricciones las complementó el artículo siguiente. Según éste, nadie podría “ser obligado a prestar trabajos personales, sin la justa retribución y sin su pleno consentimiento”. Los servicios públicos sólo serían obligatorios en los términos que establecieran las leyes respectivas. Además, el Estado no podría permitir que se lleve a efecto ningún contrato, pacto o convenio que tenga por objeto el menoscabo, la pérdida o el irrevocable sacrificio de la libertad del hombre. la duración de la jornada máxima sería de ocho horas; que la jornada máxima de trabajo nocturno sería de siete horas; que el trabajo de los niños menores de doce años no podría ser objeto de contrato, y que a los jóvenes menores de dieciséis años y a las mujeres en general les quedaban prohibidas las labores insalubres o peligrosas; a unas y a otros se les prohibió el trabajo nocturno

industrial y en los establecimientos comerciales después de las diez de la noche, y los jóvenes mayores de doce años y menores de dieciséis tendrían como jornada máxima seis horas. Otro tema que abordó el Constituyente originario de Querétaro se conectó con el salario mínimo del trabajador. Éste tendría que ser el que se considere suficiente, atendiendo a las condiciones de cada región, “para satisfacer las necesidades normales de la vida del obrero, su educación y sus placeres honestos, considerándole como jefe de familia”. La fijación del tipo de salario mínimo ha sido confiada a “comisiones especiales que se formarán en cada Municipio, subordinadas a la Junta Central de Conciliación”. El constituyente originario predeterminó que el pago por las horas extra de trabajo sería 100% más de lo fijado para las horas normales”.

Fuente: Complak, K. (2017). La Carta Magna mexicana de 1917 y los derechos sociales en los países europeos socialistas: influencias, paralelismos, contrastes. México, DF., 145-154

Fotogramas y secuencias

2. Enlista cómo son presentados los siguientes personajes (valores, ideas, acciones):

	
<p>Pancho Villa:</p>	<p>Tiburcio Maya:</p>

3. ¿Qué te pareció la escena de la bala en la oscuridad?, ¿cómo es construida la masculinidad en esa época?



4. ¿Qué estereotipos encuentras en la película?
5. ¿Por qué crees que la película hace uso de canciones populares en escenas como la cantina, el tren, o en casa de Tiburcio cuando cantan?, ¿de qué hablan las canciones?
6. ¿Qué necesidades sociales motivan la lucha revolucionaria?
7. ¿Cómo influye la revolución en la promulgación de la Constitución de 1917?
8. ¿Qué derechos humanos son construidos a partir de este momento histórico?
9. Después de la lucha revolucionaria ¿se han respetado los derechos por los que se luchó? Explica y fundamenta
10. ¿Cómo son actualmente las luchas por estos derechos humanos y qué consecuencias crees que tendrán?
11. ¿Qué se muestra en la escena del reparto de maíz?, ¿relacionas esa escena con algún acontecimiento actual?



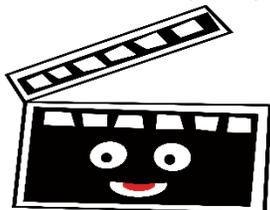
12. ¿Cómo era valorada la vida y la muerte?

Otras películas

- ✓ La sombra del caudillo (Julio Bracho, 1960):
<https://www.youtube.com/watch?v=t2HHSuwmDJg>

Expropiación petrolera

La Rosa Blanca (1961)



Ficha técnica	
Sinopsis: Basada en la novela homónima de Bruno Traven, muestra a Jacinto quien es propietario de la Rosa Blanca en Veracruz y tiene que defender su propiedad ante los intentos de compra de la compañía extranjera Condor Oil en un periodo en que las empresas extranjeras hacían todo lo posible por adueñarse de las tierras para perforarlas.	
Director: Roberto Gavaldón	Año: 1961
Duración: 105 minutos	Guión: Emilio Carballido, Roberto Gavaldón, Phil Stevenson (Novela: B. Traven)
Fotografía: Gabriel Figueroa	Música: Raúl Lavista
Reparto: Ignacio López Tarso, Christiane Martel, Reinhold Olszewski, Rita Macedo, Begoña Palacios, Carlos Fernández, John Kelly, Luis Beristáin, Tony Carbajal, Alejandro Ciangherotti, Fernando Wagner, Katherine Welsh, Claudio Brook, George Neale, Pedro Galván, Eugenio Rossi, David Reynoso, Aurora Clavel, José Torvay, Enrique Lucero	Productora: Clasa Films Mundiales
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=4OMsoN-LQtE	

Antes de ver la película

1. Lee la siguiente información y comenta ¿por qué motivos puede ser censurada una película?

El texto de B. Traven que plantea, novelados, los antecedentes de la expropiación petrolera, sirvió de base a esta cinta de alto costo (producción de CLASA, con su equipo de lujo) que por absurdas e inexplicables decisiones político-burocráticas, no obtuvo autorización de la Secretaría de Gobernación para ser exhibida. El eufemismo intentaba disfrazar lo que en realidad ocurrió: la película estuvo prohibida durante once años. (FILMAFFINITY)

2. ¿Quién era presidente de México cuando fue censurada la película en 1961 y cuando salió a la luz en 1972?
3. Lee el motivo de censura que explicó un académico en una Conferencia de la Cineteca Nacional:

"La película Rosa Blanca, ante todo, es una alabanza del cardenismo", afirmó. "¿Cómo podrían lanzar una película que alaba al cardenismo cuando el conflicto estaba tan duro, tan hostil y tan personal entre el presidente López Mateos y el General Cárdenas?"

Estos casos "le dieron un escarmiento a la comunidad cinematográfica" mexicana, cuyo cine, a partir de entonces, raramente criticó el ambiente político del país por miedo a la prohibición y por "autocensura". David Maciel mencionó a La ley de Herodes (Luis Estrada, 1999) como la primera película en la que el gobierno se dio cuenta de que la censura sería "contraproducente".

Sugerencias de análisis

1. ¿Qué sensaciones te dejó la película?
2. ¿Qué condiciones económicas y sociales vivían los indígenas y campesinos?
3. ¿Por qué había empresas extranjeras despojando a los indígenas de sus tierras?
4. ¿Cómo es mostrado el Estado mexicano en las figuras del Cónsul y Gobernador de Veracruz?

Lecturas

5. Recupera las ganancias en el tema de derechos humanos a partir de los siguientes extractos de Gonzalo Martínez y Armando Bartra:

La expropiación de la industria petrolera

En la entrega pasada (La Jornada 28-abril-2008) se hace mención de las circunstancias en que fue relecto el presidente Franklin D. Roosevelt, en Estados Unidos, quien en la séptima Conferencia Panamericana en Montevideo, Uruguay, en 1933, había anunciado la adopción de la política del Buen Vecino, y de cómo en la Conferencia de Buenos Aires, tres años después, se hizo notar que buscaba reforzar la unidad interamericana ante la posibilidad de que la guerra se generalizara y que Estados Unidos se viera obligado a participar en ella de una manera directa, en favor de los Aliados.

En estas condiciones, había llegado a la primera magistratura de México un hombre intransigentemente patriota y con un extraordinario cariño y comprensión para el pueblo, que habiendo pagado con su sangre y la de sus hijos el precio para obtener, ya no digamos reformas sociales avanzadas, sino el libre ejercicio y el disfrute de los más elementales derechos humanos, no había obtenido en realidad todavía ni la tierra por la que Zapata dio su vida, ni la protección de los obreros que los constituyentes de 1917 consignaron en una carta fundamental, que podía ser el orgullo de cualquier nación civilizada del mundo. Por otra parte, el general Cárdenas había sido jefe militar en las zonas petroleras de Veracruz y del istmo, y más de una vez tuvo que intervenir en defensa de las vidas de los habitantes del lugar, amenazados por las guardias blancas de las compañías petroleras, donde éstas habían establecido una ínsula, que se regía por la fuerza como único derecho, cosa que en sus países de origen nunca se hubieran atrevido a intentar hacerlo, pues es de sobra sabido que los pueblos inglés y estadounidense son amantes del orden y del respeto de la ley.

Martínez, G. (mayo de 2008) La expropiación de la industria petrolera. La Jornada. Recuperado de:

<http://www.jornada.com.mx/2008/05/12/index.php?section=opinion&article=019a1pol>

6. El cardenismo, uno de los momentos más interesantes de la historia de México Bartra compartió la presentación con el historiador Francisco Pérez Arce y con el economista Francisco González Gómez, quienes coincidieron en destacar la importancia del gobierno encabezado por el general Lázaro Cárdenas sobre todo a partir de dos acciones fundamentales: la expropiación petrolera de 1938 y la reforma agraria que permitió el reparto de 18 millones de hectáreas en el país. “La devolución a los campesinos de 18 millones de hectáreas, la dotación de tierras ejidales, de tierras productivas es un ejercicio inédito en el mundo de hacer justicia a los pueblos originarios”, sostuvo Armando Bartra quien también dijo que este reparto agrario, al igual que la expropiación petrolera, fue posible gracias a que el gobierno contaba con el respaldo y apoyo de los movimientos sociales, tanto de campesinos como de sindicatos de trabajadores.

Por su parte, Francisco Pérez Arce aseguró que “hay situaciones recientes en el país que cada vez más nos hacen extrañar al general Cárdenas”. Por ejemplo, aseguró, el atentado contra los normalistas de Ayotzinapa hace tres años no fue un accidente, “es algo más profundo, es una cuestión de historia y tiene que ver con que por lo menos en las dos últimas décadas se ha dado un combate sistemático a las normales rurales y a la educación popular”, sostuvo. Ese atentado, aseguró también, “no es casual, no les gusta a los últimos gobiernos la educación popular, la educación rural. No digo que directamente el gobierno hubiera mandado desaparecer a los estudiantes, pero ese hecho es consecuencia de su política. El gobierno cardenista creó el Instituto Politécnico Nacional y las Normales rurales, porque había un proyecto de apoyo a la educación popular”. Además, Pérez Arce expresó que la política exterior actual del gobierno mexicano es totalmente contraria a la del general Cárdenas “que era de dignidad y de soberanía nacional y que defendía la dignidad del país; un ejemplo claro de ello fue la expropiación petrolera como consecuencia de la cerrazón y soberbia de las petroleras extranjeras. En definitiva, cómo extrañamos al general Cárdenas”. Finalmente, Francisco González Gómez dijo que Lázaro Cárdenas “es el verdadero impulsor de este país en la etapa moderna, es un referente para varias generaciones de mexicanos. El general supo entender sus circunstancias e interpretar hasta dónde las condiciones del país y el contexto internacional le permitían avanzar”.

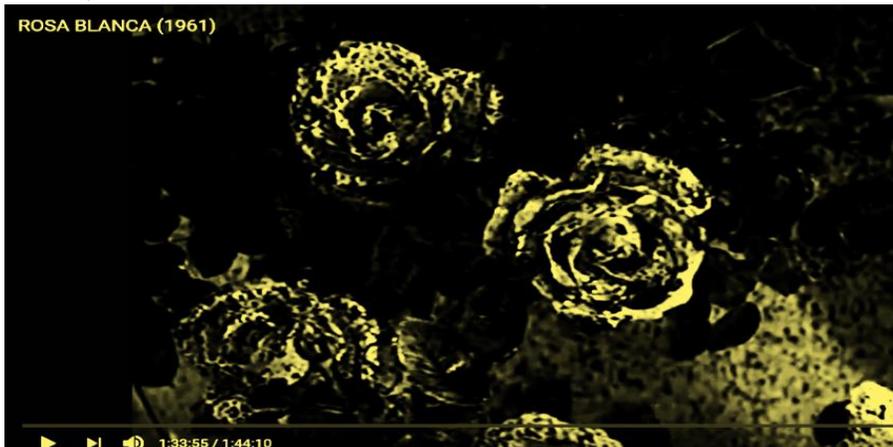
Bartra, A. (15 de octubre 2017). 1. El cardenismo, uno de los momentos más interesantes de la historia de México Secretaría de Cultura. Recuperado de: <http://www.cultura.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/0837-17>

Fotogramas y secuencias

7. Expresa las ideas y sensaciones que tienes al ver el siguiente fotograma ¿qué simbolismo podría tener?



8. Ahora realiza el mismo ejercicio, pero comparando con un fotograma mostrado 4 minutos después del anterior:



9. Vuelve a ver la siguiente escena y comparte si te ha gustado y cómo te hizo sentir (min. 11:52-16:10)
10. ¿Qué discursos se muestran en esa escena?, ¿aparecen en toda la película?
11. ¿Qué implicaciones de poder tiene la manera en que se habla del indígena?, ¿actualmente sigue existiendo ese estereotipo?, ¿cómo afecta?



12. ¿Qué eventos detonan la Expropiación petrolera decretada por el presidente Lázaro Cárdenas? (Observa la secuencia min. 1:38:23-1:42:27)
13. ¿Qué derechos humanos fueron violentados por las empresas extranjeras?
14. ¿Cuál es la importancia de la Expropiación petrolera para la conformación de derechos en la sociedad mexicana?
15. ¿Qué artículos constitucionales rescatan el derecho a la tierra y recursos naturales?
16. Lee un fragmento de un artículo de *Regeneración*:
Hoy durante su gira por el estado de México, Andrés Manuel recordó la cinta:

Desde la Constitución de 1917 se estableció que el hidrocarburo es de los mexicanos, y se recuperó el petróleo (de las transnacionales). Pero el artículo quedó como letra muerta, porque los extranjeros ya dominaban en las áreas petroleras en Tamaulipas, San Luis Potosí, Tabasco, Campeche y Chiapas". Como ilustra la película: "Si un propietario de tierras en esos estados tenía petróleo, las empresas extranjeras llegaban y lo amenazaban, le decían, "o me vendes o le compramos a la viuda".

17. ¿Cuál es el contexto actual de los campesinos, indígenas y el petróleo en el país?
18. ¿Las actuales políticas velan por el cumplimiento de sus derechos o qué derechos se siguen violentando?

Otras películas

- ✓ Huicholes: los últimos guardianes del peyote (Hernán Vilchez, 2014)
<https://huicholesfilm.com/es/huicholes-film-latino-america-free/>

Referencias:

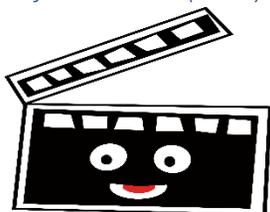
Cineteca Nacional (2015). La sombra del caudillo fue tema de censura. Recuperado de:
<http://www.cinetecanacional.net/controlador.php?opcion=noticias&id=567>

Regeneración (2013). Película: Rosa Blanca 1961. Recuperado de: <https://regeneracion.mx/pelicula-rosa-blanca-1961/>

Rosas, R. (2013). La rosa blanca: censura petrolera. Recuperado de:
http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/bitstream/987654321/160000/1/La_rosa_blanca.pdf

Matanza de Tlatelolco

Rojo amanecer (1989)



Ficha técnica	
Sinopsis: Una familia que vive en un edificio en la Plaza de las Tres Culturas pasa por todo el proceso de la matanza a estudiantes desde un día antes. Podían ver y escuchar desde su ventana, además de que dos de sus hijos se encontraban en la misma y tendrán que ocultarse y esperar para poder salir sin correr peligro.	
Director: Jorge Fons	Año: 1989
Duración: 96 minutos	Guión: Xavier Robles y Guadalupe Ortega
Fotografía: Miguel Garzón	Música: Eduardo Roel y Karen Roel
Reparto: María Rojo, Héctor Bonilla, Ademar Arau, Jorge Fegan, Bruno Bichir, Eduardo Palomo, Carlos Cardán, Demián Bichir, Martha Aura	Productora: Cinematográfica del sol
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=rFE6cDpyB3I	

Antes de ver la película

- 1) Lee la noticia (http://www.milenio.com/hey/cine/FIC_San_Cristobal-Festival_de_cine-Jorge_Fons-Rojo_Amanecer_0_448755353.html) de Ivett Salgado en *Milenio* y responde las preguntas a continuación.
 - a) ¿A qué se refiere con la afirmación de que Salinas de Gortari se creía el héroe?
 - b) ¿Por qué la película no pudo ser estrenada por censura de RTC?
- 2) Investiga qué personajes sobrevivieron a los hechos reales.

Sugerencias de análisis

1. ¿Qué sensaciones te provocó la película? Explica si te ha gustado o no
2. ¿Qué eventos caracterizaron el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz?
3. ¿Cómo fue la llegada de Luis Echeverría al poder?
4. ¿Cómo vivía la sociedad mexicana en el sexenio de Díaz Ordaz y Echeverría?
5. ¿Cuáles fueron las causas del movimiento estudiantil?
6. De acuerdo con la película ¿qué sucedió en el año del 68 a nivel mundial y en el contexto mexicano?
7. ¿Por qué fue una violación a los derechos humanos?
8. ¿Qué relación guarda con el caso de Ayotzinapa al que hace alusión el director Fons en la entrevista del diario *Milenio*?

Lecturas

9. Con base en el siguiente extracto de Fournier y Martínez (s/f), intercambia con tus compañeros:
- A qué se refieren los autores con la “cultura del miedo” y a qué lo asocian ustedes en la actualidad.
 - ¿Qué opinan sobre la postura de Díaz Ordaz al respecto del uso de las fuerzas armadas?

“El 8 de agosto se constituyó el Consejo Nacional de Huelga (cnh), formado por estudiantes y maestros de la unam, el ipn, así como múltiples escuelas y universidades tanto privadas como de gobierno con sede en la capital y en varios estados del país, que en su conjunto interrumpieron sus actividades [Menéndez Rodríguez, 1968a; Ramírez, 1998b (1969b)], convocatoria a la que se sumaron 70 instituciones más que en su mayoría suscribieron un pliego petitorio con los siguientes puntos [Menéndez Rodríguez, 1968b]:

- 1) Libertad a los presos políticos.
- 2) Derogación de los artículos del Código Penal Federal en los que se instituía el delito de disolución social, que constituía la base jurídica para que el gobierno aplastara cualquier acto público en el que se congregaran los estudiantes.
- 3) Desaparición del cuerpo de granaderos.
- 4) Destitución de los jefes policíacos.
- 5) Indemnización a los familiares de todos los muertos y heridos desde el inicio del conflicto; y
- 6) Deslindamiento de responsabilidades de los funcionarios culpables de los hechos sangrientos.

Fueron varias las manifestaciones masivas entre agosto y septiembre, con múltiples acciones violentas por parte de las autoridades para sofocar el movimiento. A pesar de que el cnh mantuvo su disposición al diálogo, no hubo una respuesta positiva a las demandas que en su mayoría fueron descalificadas por el presidente Gustavo Díaz Ordaz, quien en su cuarto informe de gobierno del 1 de septiembre profirió amenazas de que estaba más que facultado para disponer de todas las fuerzas armadas de la Federación para, así, garantizar la seguridad interior que hacían peligrar grupos catalogados como radicales socialistas y comunistas [Ramírez, 1998a (1969a)]: la presidencia hizo clara su intención de lograr a toda costa la realización de los xix Juegos Olímpicos en octubre, las irónicamente llamadas “olimpiadas de la paz”.

La cifra de heridos alcanzó 700, el saldo de estudiantes y civiles de todas clases que fueron detenidos llegó a 2000, algunos de los cuales serían puestos en libertad pasadas horas o días, la mayoría saldrían hasta diciembre de 1968, y más de 800 individuos quedarían formalmente en prisión, sin juicio alguno, hasta que Luis Echeverría decretó desde la presidencia una amnistía en 1971 [Taibo, 1998; Zarco, 1998]. La versión del gobierno redondeó a 33 el número

de muertos en Tlatelolco, pero fue superada por otras fuentes y testimonios hoy disponibles, que indican que a resultas de los hechos violentos del 2 de octubre con seguridad murieron 44 personas [Doyle, 2006] aun cuando es altamente probable que en el enfrentamiento se perdieran cerca de 500 vidas humanas [Fournier y Martínez, 2006]. En el saldo definitivo habría además que agregar a un número indeterminado de personas que fueron ejecutadas extrajudicialmente en el Campo Militar número 1 en fechas posteriores, así como hasta a 200 muertos que se reportaron para fines de julio [Ménendez Rodríguez, 1968a]. La práctica ausencia de denuncias de la época fue el resultado de que el gobierno y los involucrados en los hechos instauraron una cultura del miedo sin necesidad de recurrir a la violencia política directa y física, al amenazar desde entonces a los testigos, sobrevivientes y allegados de todos aquellos que desaparecieron para garantizar su silencio: "... en los días, semanas, meses y años que sucedieron a la matanza de Tlatelolco era común escuchar las denuncias de los familiares de las víctimas. Muchos... cesaron en la búsqueda de justicia, otros, organizados o no continúan en ella" [Alcántara, 2002a:13]".

Fuente: Fournier, P., & Martínez, J. (s/f). Violencia y memoria histórica: Tlatelolco 1968." *Antropología y Simbolismo*.

Fotogramas y secuencias

10. Observa el siguiente fotograma y explica qué elementos hacen que se reconstruya esa época



11. ¿Cómo son los personajes de la familia protagonista?, ¿son personajes estereotipados? Discute y explica
12. ¿Por qué crees que la trama se desarrolla dentro del edificio y no en la Plaza?
13. Analiza los siguientes diálogos y menciona con qué otros personajes, discursos o situaciones de la historia y actualidad se relacionan.



P: Les advierto, dejen de andar de revoltosos. En la oficina se andan diciendo muchas cosas.

H: ay qué cosas papá...

P: que les van a dar un escarmiento, con el gobierno no se juega. Yo sé lo que les digo créanme, en el departamento se entera uno de muchas cosas.

H: Papá si los burócratas del departamento también jalaron con nosotros

P: estás loco, los burócratas manifestamos en desagravio a la bandera, ¿qué es eso del capo rojinegro en el asta bandera del Zócalo?

A: En tiempos de la Revolución los hubieran fusilado

H: qué manifestaron, los llevaron acarreados

H2: sí hasta iban gritando “no vamos, nos llevan”

P: porque es un grupo de irresponsables e imbéciles que como ustedes no entienden que nomás son conejillos de indias en manos del comunismo para desprestigiar las Olimpiadas.

P: ¿saben lo que se dice en la oficina, gente que sí sabe de política? Que el movimiento lo están organizando algunos grupos de gene del gobierno para moverles el agua a los candidatos presidenciales y ustedes ahí van como idiotas a caer en el juego sin saber lo que hay detrás.

H: mira papá nosotros estamos en lucha por nuestras demandas, lo demás no nos importa.

P: pues les tiene que importar, yo fui almacenista hace 30 años era un niño yo no podía votar y era tan idealista como ustedes, salió a la calle a defender el voto hasta con metralleta ¿qué pasó? El gobierno usurpó el poder y compró Almazán para que se callara la boca, eso es la política, es una... ya me voy se está haciendo tarde...



A: Sólo sé que tiene copados a los revoltosos, es lo habitual.

M: Pero ¿tú qué piensas? Tú fuiste militar.

A: Depende de lo que hagan los chamacos, parece que van a hacer una manifestación al Poli para el Ejército lo desocupe, a lo mejor el cerco es para no dejarlos salir. Ahora que, si esos atrabancados se ponen con sazón a las patadas, les van a dar un buen susto.

	<p>M: Ay Dios mío. A: Pero no te preocupes hija, ahora que si la cosa se pone difícil les darán unos buenos palos a esos malcriados que bien se lo merecen, meterán a la cárcel a los agitadores, y ya eso es todo.</p>
	<p>N: ¿Estás enojado? A: Contigo no N: ¿Por qué hicieron eso los soldados? A: Porque les dieron órdenes N: ¿Los soldados siempre tienen que cumplir órdenes? A: Siempre</p>
	<p>G: ¿Te dio miedo estar allá abajo? C: Sí, mucho G: ¿Ya ves, pa' qué te metes? Eso déjase a los hombres C: Eso es para hombres y mujeres</p>

14. ¿Cuál es el origen de discursos como el que representaba el abuelo que cataloga a los jóvenes como rebeldes?, ¿qué otros discursos criminalizan y culpabilizan a los jóvenes actualmente y qué consecuencias han tenido?
15. Vuelve a observar y escuchar la escena del noticiero (1:18:30-1:20:04) y discute con los demás qué se dice, quién, por qué y explica si ese tipo de situación se ha repetido.
16. ¿Qué artículos constitucionales y qué derechos humanos fueron violentados en este momento histórico?
17. ¿Cuál es la situación actual de la resolución del caso?
18. ¿En qué otros momentos de la historia se han violentado los derechos humanos de los jóvenes?

Referencias:

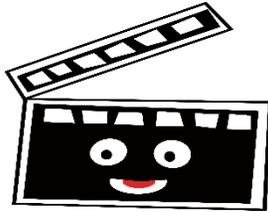
Salgado, I. (2015). Narra Jorge Fons cómo filmó "Rojo amanecer". En *Milenio* (2015). Recuperado de http://www.milenio.com/hey/cine/FIC_San_Cristobal-Festival_de_cine-Jorge_Fons-Rojo_Amanecer_0_448755353.html

Otras películas

- ✓ El grito (Leobaldo López, 1968) <https://www.youtube.com/watch?v=COPyCSXGwuU>
- ✓ Tlatelolco, verano del 68 (Carlos Bolado, 2013): <https://www.youtube.com/watch?v=ZaJFwtsjV0c>

Guerra sucia

El violín (2007)



Ficha técnica	
Sinopsis: Don Plutarco, su hijo y nieto tocan música en distintas comunidades para ganar dinero, al mismo tiempo se preparan para una guerrilla contra el ejército que invadirá su pueblo violentando a la población. Plutarco conseguirá una burra para acercarse al pueblo y ganarse la confianza de uno de los militares para poder sacar municiones que tenía escondidas.	
Director: Francisco Vargas	Año: 2007
Duración: 98 minutos	Guión: Francisco Vargas
Fotografía: Martín Boege Paré (Blanco y negro)	Música: Cuauhtémoc Tavira, Armando Rosas
Reparto: Ángel Tavira, Dagoberto Gama, Fermín Martínez, Gerardo Taracena, Silverio Palacios	Productora: Camara Carnal / Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC) / Fidecine
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=Ko7p1ZrySQk	

Antes de ver la película

1. ¿Qué sabes de la guerra sucia en México (fechas, lugares, actores, causas, consecuencias)?
2. ¿Qué presidencias han estado detrás de la guerra sucia?
3. ¿Qué entiendes por “violencia”?
4. Busca qué tipos de violencia existen de acuerdo con Johan Galtung.

Sugerencias de análisis

5. ¿Qué impresiones te dejó la película?
6. ¿Qué efecto genera que la fotografía sea en blanco y negro?
7. ¿En qué lugar crees que se desarrolla la trama?
8. ¿Te parece un tema vigente?, ¿qué eventos históricos te ha recordado?
9. ¿Hubo algún personaje con quien te sintieras identificado-a?
10. ¿En algún momento de la película sentiste simpatía por el personaje siguiente?
Dialoga por qué



11. ¿Qué actores violentan los derechos humanos de las y los campesinos?
12. Desarrolla la siguiente idea: ¿las condiciones de vida mostradas en la película implican el respeto a la dignidad humana?
13. ¿Qué artículos constitucionales son incumplidos en base a lo observado?
14. ¿Cuál es la importancia que tiene el violín según entiendes en la película?, ¿qué papel tiene el violín?
15. De acuerdo con la trama, ¿en qué papeles es ejercida la violencia?

Lecturas

16. Analiza la siguiente información y discute en tercias cuáles fueron los métodos usados por el Estado para terminar con las guerrillas y por qué constituyen una violación a los derechos humanos.
17. Investiga quién fue Nazar Haro y si tuvo alguna represalia por sus actos.

Aniquilar la subversión: ofensiva a la guerrilla urbana

“Las tácticas que se aplicaban para combatir a la guerrilla rural sólo se adecuaron al espacio en que operaban los grupos armados en las ciudades. Pero se seguían más o menos los mismos patrones, aunque los actores ejecutantes cambiaban. Así, primero, al igual que a la guerrilla rural, se les descalificaba denominándolos “asaltantes”, “delincuentes”, “terroristas”, “desorientados”, “homosexuales”, etcétera (López, 1974; El Universal, 1994; Hiraes, 1996; Castañeda, 1999). Segundo, se recurría a la infiltración, dejándolos crecer y actuar para después tratar de aniquilarlos. Tercero, se encarga en especial a la Dirección Federal de Seguridad (DFS) el trabajo de combate a la subversión (Aguayo, 2001), y ésta secuestra, desaparece, ejecuta, y hace todo lo posible por acabar físicamente con los grupos armados, desplegando sus acciones en las grandes ciudades donde operaba la guerrilla: Distrito Federal (ciudad de México), Guadalajara, Monterrey, Culiacán, principalmente. La DFS dependía de la Secretaría de Gobernación, y estaba integrada por policías de diferentes

corporaciones y por militares adscritos a esa instancia. Uno de los cabezas de esta policía política, Nazar Haro, creó un grupo en su seno, la denominada Brigada Blanca, agrupación siniestra que lideró, coordinó y suministró información para la realización de los operativos de aniquilamiento contra la guerrilla urbana, valiéndose de todo tipo de métodos: el fin justificaba los medios: “limpiar” el panorama de disidentes con base en detenciones ilegales, torturas y asesinatos (Aguayo, 2001). Lo siguiente bien puede dar una idea de los despropósitos policiacos en su “lucha”. En 1977 el jefe de la policía de la ciudad de México declara: “No puedo tener mano blanda contra asaltantes profesionales... nos tiran con balas y no vamos a responder con malvaviscos” (en Monsiváis, 2004 : 199). Y en efecto, no respondieron con malvaviscos. Pero entre la tortura, ejecuciones y desapariciones se encuentran cosas como las instituciones y el ejercicio de la ley y el tan cacareado estado de derecho que el aparato gubernamental no respetó. Fue tan álgido el combate a los grupos armados en las ciudades que la organización más fuerte de ese momento, la Liga Comunista 23 de Septiembre, contaba en 1973 con alrededor de 3 mil militantes clandestinos en distintos estados del país (Sinaloa, Distrito Federal, Monterrey y Guadalajara principalmente). Al año siguiente, después de los embates de la guerra sucia, el Ejército, pero sobre todo la policía política, habían asesinado a mil de sus integrantes, 600 estaban desaparecidos o presos y el resto resistía la ofensiva. (Avilés, 2001a; 2001b). Cuarto, también para los guerrilleros urbanos había cárceles clandestinas, sitios donde muchos de los jóvenes que participaban de la lucha armada fueron vistos por última vez, especialmente en el Campo Militar Número Uno (Aguayo, 2001; Veledíaz, 2004). Quinto, los familiares de los guerrilleros eran hostigados, perseguidos, reprimidos, y hasta niños de escasos años fueron detenidos y torturados frente a sus padres (informe de la CNDH, 2001). Sexto, otra práctica fue mandar a algunos militantes a cumplir condenas en las cárceles comunes, pero al salir de prisión eran asesinados. Uno de los integrantes del Movimiento Armado Revolucionario (MAR), Salvador Castañeda (1980: 18), al respecto sería lapidario: “¡que vengan años (de cárcel), cabrones, nomás que no maten!”. Ese fue otro método de la guerra sucia, pues durante el mandato de José López Portillo se aprobó la “Ley de Amnistía” a la que se acogieron alrededor de 244 ex-guerrilleros presos, en el periodo de 1978-1982. Amnistía que no garantizó su permanencia con vida, ya que después de pasar por las rejas fueron hostilizados y varios de ellos, alrededor de 20, muertos o desaparecidos. Todas estas prácticas desplegadas por el gobierno contra la guerrilla urbana, Alberto Hajar, quien en su momento participó en la conformación de una agrupación políticomilitar de aquellos años, y en consecuencia sufrió la tortura y la cárcel por su “atreimiento”, las sintetiza así: “Los años setenta fueron tiempos de una represión muy violenta, dirigida contra jóvenes que sólo tenían posiciones políticas distintas a las de los partidos... [hubo] una guerra sucia y miserable” contra esa disidencia política (en Grange y Rico, 1997: 123, corchetes agregados”).

Fuente: García, J. M. (2007). Reconstruyendo la guerra sucia en México: del olvido social a la memoria colectiva. *Revista electrónica de psicología política*, 5(15).

Fotogramas y secuencias

18. Mira la escena a partir del minuto (26:41-31:05) ¿cuál es la función que cumple Don Plutarco al contar la historia a su nieto?, ¿qué importancia psicológica y social tiene ese acto?
19. Mira la primera escena (min. 00:54-03:35) ¿en qué papel pone el director al espectador?, ¿por qué crees que lo hizo así?
20. ¿Qué mensaje te dejó la última escena de acuerdo con el siguiente fotograma?, ¿con qué elementos puedes explicarlo (sonido, personajes, simbolismos)?



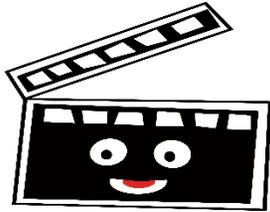
21. Escucha la canción de la escena (min. 1:37:00-1:38:52) y comenta ¿qué te hizo sentir? Y ¿qué significado tiene?
22. ¿Por qué derechos luchan los guerrilleros?, ¿es una lucha vigente en la actualidad?
23. Enlista una serie de injusticias que haya mostrado la película y discute cuál te impactó más, o menos y por qué.

3) Otras películas

Documental “Guerrero, memoria y verdad” (Escobar, S.; Ramos, P.; Mendoza, C., 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=IEk1LaQbOak>

Guerra contra el narcotráfico

Documental: *Ni vivos ni muertos* (2014)



Ficha técnica	
Sinopsis: Aborda el tema de las desapariciones forzadas en México.	
Director: Federico Mastrogiovanni y Luis Ramírez Guzmán	Año: 2014
Duración: 93 minutos	Guión: Federico Mastrogiovanni y Luis Ramírez Guzmán
Fotografía: Luis Ramírez Guzmán	Audio: Federico Mastrogiovanni
Productora: Coconut films	
Para visualizar la película: https://www.youtube.com/watch?v=C4YsPZUj05I	

¿Qué son las desapariciones forzadas según el Artículo 1 de la Declaración sobre la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas?:

1. Todo acto de desaparición forzada constituye un ultraje a la dignidad humana. Es condenado como una negación de los objetivos de la Carta de las Naciones Unidas y como una violación grave manifiesta de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y reafirmados y desarrollados en otros instrumentos internacionales pertinentes.

2. Todo acto de desaparición forzada sustrae a la víctima de la protección de la ley y le causa graves sufrimientos, lo mismo que a su familia. Constituye una violación de las normas del derecho internacional que garantizan a todo ser humano, entre otras cosas, el derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica, el derecho a la libertad y a la seguridad de su persona y el derecho a no ser sometido a torturas ni a otras penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Viola, además, el derecho a la vida, o lo pone gravemente en peligro (Asamblea General, 1992).

Antes de ver la película

1. ¿Qué es y cómo inicia la guerra contra el narcotráfico?
2. ¿Qué es un narcoestado?
3. ¿Qué sabes del contexto de Guerrero, Nuevo León, Morelos y Tamaulipas?

Sugerencias de análisis

4. ¿Cuál es el propósito del documental?
5. ¿Te gustó? Expón tu opinión
6. ¿Qué experimentaste al ver los distintos capítulos?
7. Describe el tipo de víctimas del narcotráfico ¿cómo son elegidos?
8. ¿Cuál es la importancia de distinguir entre levantón y desaparición forzada?

9. ¿Qué derechos humanos son violentados en este contexto? Tanto de las víctimas directas como indirectas.
10. Además de la violencia directa ¿qué otro tipo de violencia consideras que se ejerce en este contexto? Argumenta y ejemplifica

Lecturas

En equipos de 2-3 personas dividan la noticia (primera y segunda parte) para que los grupos 1 puedan explicar a los grupos 2 sobre qué trata y así se complementen. A continuación, compartan su opinión, impresión y respondan las preguntas del punto #11.

1era parte: https://www.vice.com/es_mx/article/xdj77z/como-llegamos-a-esto-cronologia-de-una-decada-de-politicas-fallidas-primera-parte

2ª parte: https://www.vice.com/es_mx/article/wndp89/como-llegamos-a-esto-cronologia-de-la-guerra-contra-el-narco-segunda-parte

11. En base a la cronología del texto ¿qué tipo de masacres han ocurrido? y ¿quiénes han sufrido a partir de esta guerra?, ¿por qué no se han detenido?

Fotogramas y secuencias

12. Observa el siguiente reportaje (<https://www.youtube.com/watch?v=TAx-Z4QrK20>) para complementar la información del documental y discute ¿Cuál es la importancia de los corridos como los usados en Atoyac?
13. ¿Quién fue Rosendo Radilla y qué sucedió con él?, ¿por qué?
14. ¿Qué ha hecho el Estado al ser declarado culpable?
15. ¿Qué otros casos similares conoces como el de Rosendo y qué te hace sentir saber sobre ellos?
16. ¿Cómo se ha conseguido la incorporación de delito de desaparición forzada a los códigos penales?
17. ¿Qué piensas sobre la Ley de seguridad interior y sus posibles efectos a futuro?

Otras películas

- ✓ Heli (Amat Escalante, 2013) <https://www.youtube.com/watch?v=Qzb9HqQZfgQ>
- ✓ El infierno (Luis Estrada, 2010) <https://repelis.live/pelicula/03/el-infierno/>

Anexo 1 Películas y documentales

A continuación, se enlistará una serie de películas y documentales mexicanos que tratan diversos temas relacionados a los derechos humanos en diversas épocas. Su riqueza consiste en la variedad de años de producción que pueden dar cuenta de las costumbres, formas de pensar y el estado en que se encontraban ciertos derechos humanos en esos años en el país y por lo tanto, constituye un material audiovisual ideal para reconstruir la historia mexicana de los derechos humanos.

Periodo	Derechos	Película	Sinopsis
Revolución mexicana	Cultura	Que viva México (1932) Dirección: Sergei M. Eisenstein, Grigori Aleksandrov Duración: 84 min.	Film en cuatro episodios, más un prólogo y un epílogo. El prólogo presenta imágenes alegóricas del México prehispánico. El episodio "Sandunga" recrea los preparativos de una boda indígena en Tehuantepec. "Fiesta" desarrolla el ritual de la fiesta brava, mientras que "Magüey" escenifica la tragedia de un campesino victimado por rebelarse contra su patrón. "Soldadera" muestra el sacrificio de una mujer revolucionaria. El epílogo, también conocido como "Día de muertos", se refiere al sincretismo de las distintas visiones que coexisten en México alrededor del tema de la muerte.
Guerra de independencia	Libertad	¡Viva México! Alma insurgente, El grito de Dolores (1934) Dirección: Miguel Contreras Torres Duración: 80 min.	Narra los hechos que dieron origen a la guerra por la Independencia de México. El realizador Miguel Contreras Torres hizo esta cinta en la que toma como personaje principal a Miguel Hidalgo (Paco Martínez), desde la conspiración de Querétaro hasta su aprehensión y muerte. Sara García interpretó el papel de Josefa Ortiz de Domínguez. La intención del cineasta fue poner de manifiesto la participación del pueblo en la formación de la insurgencia.
Guerra cristera	Propiedad, trabajo	Janitzio (1934) Dirección: Navarro, Carlos	Zirahuén, un pescador del lago de Pátzcuaro, Michoacán, lucha contra los especuladores que pretenden invadir su área de trabajo. La situación se complica cuando Zirahuén es

		Duración: 56 min.	encarcelado por órdenes de Manuel, quien desea a Eréndira, la novia del pescador.
Guerra de independencia	Libertad	La virgen que forjó una patria (1942) Dirección: Julio Bracho Duración: 110 min	A manera de un vasto fresco fidedigno, se recapitula en esta película un importante capítulo de la historia mexicana, que arranca en 1810, con una reunión los conspiradores Hidalgo, Allende, Aldama, Lazo y la Corregidora, Doña Josefa Ortíz de Domínguez, quienes deciden que lo mejor para el país, es la insurrección armada y que el mejor estandarte y representante de este movimiento es la Guadalupana. El realizador Julio Bracho hace en esta cinta una historia que explora el simbolismo de la Virgen de Guadalupe, que más allá de su religiosidad fue un emblema de nacionalismo que unió al pueblo. Así, mientras habla de la aparición de la virgen en el cerro del Tepeyac, une ese episodio con la lucha encabezada por el cura Hidalgo, quien utiliza la imagen de la virgen en su estandarte.
Guerra de independencia	Libertad	El rayo del sur (1943) Dirección Miguel Contreras Torres Duración 100 min.	El padre José María Morelos y Pavón continúa su campaña militar a favor de la independencia de México. Nombrado jefe del Sur por el cura Miguel Hidalgo, Morelos toma las plazas de Oaxaca y Acapulco. A partir de que se jura la Constitución de Apatzingán, los insurgentes que encabeza Morelos sufren varias derrotas, Morelos finalmente es capturado por el ejército español y sentenciado a muerte.
Siglo XX	Protección de la ley contra injerencias o ataques	María Candelaria (1943) Dirección: Fernández, Emilio Duración: 101 min.	En 1909, María Candelaria y Lorenzo Rafael, indígenas de Xochimilco, desean casarse a pesar de que las circunstancias les son totalmente adversas. La gente del pueblo maltrata a María Candelaria por ser hija de una prostituta y la pareja debe enfrentar la avaricia del tendero don Damián, quien desea a la joven con vehemencia. Cuando María Candelaria cae enferma de paludismo, Lorenzo Rafael roba quinina y un vestido en la tienda de don

			Damián, evento que desencadena la tragedia para la pareja de enamorados.
Periodo novohispano	Libertad, familia	Mexicanos al grito de guerra (Historia del himno nacional) (1943) Dirección: Álvaro Gálvez y Fuentes, Ismael Rodríguez Duración: 101 min.	Luis se enlista en el ejército para defender a México del ataque de los franceses, paralelamente se enamora de una chica que es sobrina del embajador de Francia. Cuando el ejército mexicano se ve mermado en fuerzas Luis los alienta tocando con su corneta el Himno Nacional de México haciendo que los soldados se recuperen y venzan a los franceses, sin embargo, es herido y muere justo cuando su amada logra escapar del calabozo. Álvaro Gálvez y Fuentes dirigió esta cinta junto a Ismael Rodríguez, quien hacía sus primeras películas como director. La cinta se ubica en la época del imperio, cuando un estudiante del autor de la letra del Himno Nacional, Jaime Nunó, Luis Sandoval (Pedro Infante), se enamora de la hija del embajador francés, lo que puede provocar un enorme conflicto.
Siglo XX Aprobación del voto a la mujer	Sufragio	Si yo fuera diputado (1952) Dirección: Miguel M. Delgado Duración: 95 min.	Cantinflas se desempeña como barbero, pero suele recibir lecciones de leyes de un anciano vecino, el cual le propone asesorarlo para que defienda a los más desfavorecidos del barrio en los tribunales. Tanto es el éxito alcanzado por Cantinflas en su gestión, que obtiene los votos necesarios para ser diputado.
Revolución mexicana	Sufragio, vida	La sombra del caudillo (1960) Dirección: Julio Bracho Duración: 129 min.	En los años veinte, el general Aguirre, Ministro de Guerra, se hace amante de la joven Rosario y retira su candidatura a la presidencia debido a que el caudillo en el poder apoya al general Jiménez, Ministro de Gobernación. Sin embargo, Olivier, líder del Partido Radical Progresista, mantiene su apoyo a Aguirre, pero no puede retractarse de su propia orden para que el gobernador Ibañez lance la candidatura de Jiménez, lo que causa un altercado. Como amenaza, el diputado Askaná, amigo de Aguirre, es secuestrado. La prostituta Mora se entera y avisa a Aguirre, que hace firmar una

			confesión a uno de los plagiarios y la lleva al caudillo, pero acaba por distanciarse de él, pues no cree que Aguirre sea sincero en su retiro de la candidatura. En efecto, Aguirre renuncia a su ministerio y lanza de nuevo su candidatura. La represión no se hace esperar.
Siglo XX	Educación, infancia	Pueblito (1961) Dirección: Fernández, Emilio Duración: 85 min.	Guillermo es ingeniero y viaja a San Martín para construir una escuela. Al llegar allí, el cacique del pueblo se opone a la construcción debido a que pretende gastar el dinero en el entierro de un niño que está enfermo de tifoidea
Guerra de independencia	Libertad	Mina, viento de libertad (1976) Dirección: Antonio Eceiza Duración: 129 min.	Filme que se centra en la vida de Francisco Javier Mina, quien abandonó España para unirse a los enfrentamientos de independencia.
Guerra cristera	Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión	La guerra santa (1979) Dirección: Carlos Enrique Taboada Duración: 100 min.	Narra a través del humilde alfarero Celso uno de los acontecimientos más dramáticos de la historia de México en el siglo XX, en el que el gobierno federal y creyentes católicos, fundamentalmente de la zona del bajío, Colima y en los altos de Jalisco, se enfrentaron en una cruenta lucha. Pasa el tiempo y la Iglesia y el Estado acuerdan la paz. Celso y sus compañeros son repudiados por ambos bandos.
Siglo XX Matanza de Tlatelolco		2 de octubre. Aquí México (1970) Dirección: Óscar Menéndez Duración: 55 min.	Recuento cronológico de los eventos que culminaron en la matanza de estudiantes en Tlatelolco en 1968. Mediante el registro de las manifestaciones y las fotografías fijas, acompañadas por la voz de un narrador que interpela al espectador, esta película representa la posibilidad de comunicar a la población en general lo que ocurría en el movimiento estudiantil, pues los medios

			convencionales no mostraban una versión real del panorama.
Siglo XX	Sufragio	La ley de Herodes (1999) Dirección: Luis Estrada Duración: 120 min	En 1949, durante el sexenio del presidente Miguel Alemán, el corrupto alcalde de San Pedro de los Saguaros es linchado y decapitado por los indígenas que habitan el lugar. Corren tiempos electorales y el gobernador no está dispuesto a ver peligrar su posición por un escándalo político, por lo que ordena a su secretario de gobierno, el licenciado López, que nombre un nuevo alcalde para San Pedro. López decide que el más indicado es Juan Vargas, un inofensivo y fiel miembro del partido que seguramente no será tan corrupto como su antecesor.
Siglo XX	Vida, sufragio	Magnicidio. Complot en Lomas Taurinasaka (2002) Dirección: Miguel Marte Duración: 90 min.	Se ubica en 1994, cuando se fragua un complot para asesinar a uno de los candidatos a la Presidencia (Luis Donald Colosio). En ella, religiosos y políticos con cargos públicos se relacionan con narcotraficantes.
Siglo XX	Cultura, libertad	Huapango (2003) Dirección: Lipkies, Iván Duración: 100 min.	Otilio, el hombre más rico de la Huasteca de Tamaulipeca, se enamora profundamente de Julia, una joven alegre y sencilla. Julia pertenece al grupo de baile de esta región. Ella es la mejor bailarina del grupo de Huapango. Su pareja de baile es Santiago un hombre recio y fuerte que secretamente la ama. Muy pronto se realizará el Festival Nacional del Huapango, que nos permitirá descubrir un lugar de México donde se vive con pasión, se ama con pasión, se baila con pasión, pero cuando la duda aparece, se desatará una irremediable revancha pasional porque con celos ves lo que no es.
Siglo XX Guerra civil	Infancia, vida,	Voces inocentes (2004)	Situada en El Salvador a mediados de la década de los ochenta, en medio de la guerra civil un

	libertad, seguridad	Dirección: Mandoki, Luis Duración: 120 min.	muchacho debe decidir entre enlistarse en el ejército o unirse a la guerrilla.
Siglo XXI	Libertad, trabajo, familia	Conejo en la luna (2004) Dirección: Ramírez Suárez, Jorge Duración: 112 min.	La vida de una pareja de clase media es destrozada por el Secretario de Gobernación, el líder del partido oficial, el Subprocurador, el embajador de México en Londres y el Presidente, todos ellos capaces de cualquier cosa para mantener su poder. Una historia de intriga y suspenso que muestra las técnicas de los políticos corruptos que tienen secuestrado al país.
Siglo XXI	Libre circulación	Los Tres Entierros de Melquíades (2005) Dirección: Lee Jones, Tommy Estrada Duración: 121 min.	Ubicada en la frontera entre México y Estados Unidos, narra la historia de Pete (Tommy Lee Jones) un rancharo estadounidense quien tras la muerte de Melquíades (Julio César Cedillo), un vaquero mexicano que ingresó ilegalmente en Estados Unidos, decide enterrarlo en su país y se lleva con él al autor del crimen.
Siglo XXI	Propiedad, no discriminación	Las armas del alba (2006) Dirección: José Luis Urquieta Duración: 106 min.	La historia inicia con un ataque al Cuartel de Madera en el estado de Chihuahua. Un grupo de maestros normalistas, conscientes de los problemas de la clase campesina, deciden tomar las armas como último recurso contra el atropello de que son víctimas los pequeños propietarios y labradores. Los antecedentes, las injusticias y los atropellos de las guardias blancas, los hombres armados y pagados por los concesionarios de las grandes extensiones de bosques, les hacen tomar conciencia de que la lucha armada es el camino para acabar contra la injusticia y explotación de los campesinos.
Siglo XX	Nacionalidad, seguridad, juicio justo	Mi vida dentro (2007) Dirección: Lucía Gajá	Rosa es una mujer mexicana que, en 1999, a los 17 años, emigró ilegalmente a Austin, Texas (EE. UU.). En enero de 2003 es apresada por sospecha de homicidio y enjuiciada en agosto de 2005. El proceso judicial, el veredicto, la

		Duración: 122 min.	separación de su familia, la impotencia, ser encarcelada en un país extraño, hacen de Mi vida dentro una realidad dentro de la vida de los emigrantes mexicanos en Estados Unidos.
Siglo XXI	Infancia, libre circulación	El viaje de Teo (2007) Dirección: Walter Doehner Duración 99 min.	Narra la historia de dos niños que, atrapados en la frontera con Estados Unidos, tienen que afrontar en solitario la búsqueda del padre perdido, aunque eso signifique lanzarse a cruzar el desierto. La soledad y el peligro harán que su aventura los fortalezca como amigos.
Siglo XXI	Seguridad, nacionalidad, libre circulación	Los bastardos (2008) Dirección: Amat Escalante Duración: 90 min.	Dos jóvenes obreros indocumentados de México, viviendo en una ciudad de California, tendrán que enfrentar un pedido malévolo y llegar a una decisión guiados primero por su mera sobrevivencia y luego por sus principios morales.
Siglo XX	Libertad	Arráncame la vida (2008) Dirección Roberto Sneider Duración 107 min.	En Puebla, Catalina lleva una vida digna de una jovencita de familia. Pero en cuanto conoce al caudillo Andrés Ascencio su vida da un giro impresionante. Ella deja de lado la inocencia y la ternura porque despierta a una vida de pasiones, lujos e infelicidad junto a Andrés, quien pese a lo dominante y explosivo que pueda ser se empeña en demostrarle a Catalina cuanto la ama. Esta es la historia de una mujer que se atrevió a romper los esquemas de su tiempo, aunque eventualmente comprobó que la fuerza que nos motiva a todos es el amor.
Siglo XXI	Infancia, derechos sociales, civiles, culturales	Los herederos (2008) Dirección: Polgovsky, Eugenio Duración: 90 min.	Los niños del campo mexicano comienzan a trabajar desde pequeños. Los herederos es un retrato de sus vidas y de su lucha diaria por sobrevivir. Las realidades de estos niños son reflejo de aquellas de sus ancestros. Una generación tras otra permanece atrapada en un ciclo perpetuo de pobreza.
Siglo XXI	Libertad, seguridad	Cobrador (2008)	Un joven comete varios crímenes gratuitos en una gran ciudad de Estados Unidos. Un

		<p>Dirección: Paul Leduc</p> <p>Duración: 96 min.</p>	<p>detective comienza a seguir su rastro. En otra ciudad estadounidense, X, un ciudadano normal, próspero y tranquilo, no es tan normal ni tranquilo como aparenta. En México, Ana, una joven fotógrafa, muestra algo de la contradictoria vida de la megalópolis y su violencia. C, el asesino serial, llega a México escapando de la persecución; conoce a Ana y se enamoran. Ambos viajan a Río de Janeiro, donde se descubre lo que une a las historias de X y C, y su confrontación con Ana.</p>
Siglo XX	Cultura	<p>El Alex y su Alejandro Colunga (2008)</p> <p>Dirección: Antoniu V. Moldovan</p> <p>Duración: 90 min.</p>	<p>A mediados del siglo XX nació en Guadalajara un personaje que ha venido a cambiar los paradigmas en el arte plástico contemporáneo: Alejandro Colunga. Desmesurado, experimental, arquetípico, dionisiaco, en fin, un artista autodidacta que ha encontrado la forma de abrir cerraduras y tener cabida en todos los círculos de la sociedad mexicana.</p>
Siglo XXI	DESC, trabajo	<p>Los que se quedan (2008)</p> <p>Dirección: Juan Carlos Rulfo y Carlos Hagerman</p> <p>Duración: 96 min.</p>	<p>Los que se quedan es un acercamiento íntimo a las familias de aquellos que se han ido a Estados Unidos en busca de mejores oportunidades. Un retrato de nostalgia, espera, identidad, memoria; pero, sobre todo, de los sueños y el amor. Una exploración sobre la cotidianidad de la ausencia que genera la migración.</p>
Siglo XXI	Infancia, DESC, trabajo	<p>Which Way Home (2009)</p> <p>Dirección: Rebecca Cammisa</p> <p>Duración: 83 min.</p>	<p>Mientras Estados Unidos sigue construyendo un muro de separación con México, ¿Cuál es el camino a casa? cuenta el lado más personal de la inmigración a través de los ojos de los niños que, con determinación y mucho coraje, se enfrentan a grandes peligros para llegar a Norteamérica. Estas son historias de esperanza y valentía, decepción y tristeza. Sus protagonistas son aquellos de los que nunca se oye hablar: los invisibles.</p>
Siglo XXI	Seguridad, libre	<p>7 soles (2009)</p>	<p>El Negro, un "pollero" contratado para cruzar a un grupo de indocumentados a los Estados</p>

	circulación, DESC, trabajo	Dirección Pedro Ultreras Duración 87 min.	Unidos, decide que éste será su último viaje para la organización. Quiere salirse del negocio. Los jefes sospechan de él y mandan a un subalterno, El Gavilán, a vigilarlo. En la accidentada travesía los polleros se traicionan, perdiendo parte de su "carga" humana. El Negro escapa de sus ex-socios y también de la justicia. El Gavilán regresa impune a sus labores de "enganchador".
Siglo XXI	Libertad de culto, DESC	2033 (2009) Dirección: Francisco Laresgoiti Duración 90 min.	Es el año 2033 en la Ciudad de México, ahora llamada Villa Paraíso. Un gobierno militar controla a la sociedad, quitándole su fe religiosa y libertad de expresión. El protagonista es Pablo, un joven financiero que se cobija en las drogas y el alcohol. Pablo conoce a Lozada, un sacerdote "oculto", conocido como Padre Miguel, quien transforma su vida. Entonces, Pablo deja su vida privilegiada para ayudar a los desprotegidos y destruir este sistema que controla a la gente por medio de la bebida adictiva llamada Pactia. Así, él lucha, junto con los "creyentes", por derrocar al régimen. En el camino, conoce a Lucía, quien le da mayor sentido a su vida.
Siglo XX	Educación, libertad	El maestro prodigioso (2009) Dirección: Rafael Corkidhi Duración: 83 min.	Consta de tres cuentos en los que cada uno tiene como protagonista a la lucha de los maestros contra las múltiples adversidades del sistema educativo en nuestro país. El primer cuento, Memoriales de un loco, pretende dejar testimonio de la marginada educación en nuestras comunidades rurales. En La misión se habla de la expulsión y muerte de los misioneros pedagogos jesuitas. En El maestro prodigioso se narra la persecución y el encarcelamiento en el 68 de estudiantes libres y maestros prodigiosos
Siglo XX	Derechos de los pueblos	Corazón del tiempo (2009)	En la Esperanza de San Pedro, Chiapas, en medio de la lucha zapatista, Sonia, miembro de la comunidad, va a casarse. Ya se dio la dote: una vaca, ya se habló con la familia del novio. Pero Sonia está enamorada de otro: un

		Dirección: Alberto Cortés Duración 90 min.	insurgente. Ahora el EZLN tiene un problema y habrá que resolverlo con toda la comunidad para que la voz de sus miembros se escuche y se respete; y sobre la imposición, triunfe el corazón.
Siglo XXI	Seguridad, libre circulación, DESC, trabajo	Norteados (2009) Dirección: Rigoberto Pérezcano Duración: 95 min.	Andrés intenta atravesar la frontera mexicana para entrar en los Estados Unidos. Se detiene en Tijuana y, tras cada intento fallido de cruzar la frontera, examina sus sentimientos, evoca lo que dejó en su pueblo y valora lo que ha encontrado en Tijuana: Cata, Ela, y Asensio.
Guerra civil	Infancia, asilo	Vagar entre sombras (2009) Dirección: Alan Coton Duración: 110 min.	Ante la inminente invasión de las tropas franquistas durante la guerra civil, 400 niños son enviados a México para salvarles la vida. Ya en México, se dan cuenta de que no regresarán con sus familias. Iñaki un niño vasco decide huir del internado. Él se integra con una comunidad indígena de la sierra michoacana. Tiempo después, otra batalla entre campesinos y ganaderos, lo deja solo y abatido. Un encuentro inesperado con un amigo de la infancia lo incita a volver a España en donde es instigado para formar parte de la resistencia antifranquista. Las secuelas de la guerra lo convierten en inmigrante de por vida.
Siglo XXI	Educación	El estudiante (2009) Dirección:Roberto Girault Duración: 95 min.	Chano es un hombre de 70 años que acaba de matricularse en la universidad para estudiar Literatura. Entra así en contacto con el mundo de los jóvenes, cuyos hábitos y aficiones son muy diferentes a los suyos. A pesar de ello, gracias a su actitud abierta e incluso quijotesca, logra salvar el abismo generacional y hace nuevos amigos, a los que guía y ayuda a superar problemas. De la misma manera, cuando Chano sufra un duro golpe en su vida, sus jóvenes amigos le ayudarán a afrontarlo.
Revolución mexicana	Libertad, seguridad	Chicogrande (2010)	Pancho Villa, después de la frustrada invasión a Columbus, emprende la retirada y en Ciudad Guerrero es herido en una pierna por tropas carrancistas. Los estadounidenses en territorio

		Dirección: Felipe Cazals Duración: 95 min.	mexicano inician una persecución masiva para capturarlo vivo o muerto. Villa se refugia en la sierra, en lo más profundo de las montañas. Chicogrande, un joven villista, tiene el encargo de conseguir asistencia médica y no duda en sacrificar su propia vida para lograrlo.
Matanza de Tlatelolco	Vida, seguridad, protección	Borrar de la memoria (2010) Dirección: Alfredo Gurrola Duración: 110 min.	Una historia de amor se transforma en una historia de persecuciones y asesinatos sin esclarecer en el contexto de la masacre estudiantil de octubre de 1968. Más de 40 años después, un periodista tenaz se da a la tarea de aclarar los crímenes bajo condiciones muy peligrosas, con el objetivo de llevar la verdad ante la justicia. Ello representa un esfuerzo dedicado a obligar a un país a reconocer la negación de la reconciliación y el cierre de trágicos acontecimientos políticos y sociales en su historia.
Novohispano	Libertad	El baile de San Juan (2010). Dirección: Francisco Athié Duración: 100 min.	Finales del siglo XVIII en Nueva España. La acción transcurre en la Ciudad de México, habitada por aventureros, nativos y europeos de toda laya. Jerónimo Marani, coreógrafo de la corte; Giovanni, su hijo mestizo, y Victoria, hija de la familia más encumbrada de la ciudad y enamorada de Giovanni, se mueven en medio de amores y desamores, intrigas cortesanas y reivindicaciones populares y sueños libertarios. Faltan sólo unos años para que estalle la guerra de Independencia de México.
Revolución mexicana	Libertad, participación pública	Revolución (2010). Dirección: Chenillo, Mariana; Eimbcke, Fernando Escalante, Amat; García Bernal, Gael; Rodrigo Luna, Diego Naranjo,	Diez voces diferentes se unen para crear una visión contemporánea de la Revolución en México. No se exhibe aquí una interpretación única de un hecho histórico sino, más bien, un amplio abanico de aproximaciones al concepto mismo de revolución, tanto en su sentido social como en su acepción más íntima y personal. Esta decena de historias intenta bosquejar una perspectiva plural a partir de universos estéticos muy variados que enriquecen el imaginario colectivo.

		Gerardo Plá, Rodrigo Reygadas, Carlos Rígggen, Patricia Duración: 124 min.	
Independencia de México	Libertad	Héroes verdaderos (2010) Dirección: Carlos G. Romero Kuri Navarro Duración: 90 min.	Cinco jóvenes (un criollo, tres indígenas y un mestizo) se ven involucrados por azares del destino en el movimiento de Independencia de México. A través de sus ojos y acompañados de emocionantes aventuras y buen humor se conocerán personajes históricos y sus hazañas y movimientos como la conspiración de Querétaro, el grito de Dolores y las campañas de Hidalgo, Allende y Morelos, hasta llegar a la culminación del movimiento.
Novohispano	Propiedad, circulación, libertad	Río de oro (2010) Dirección: Pablo Aldrete Duración: 100 min.	Río de Oro es un western mexicano en el que se reflejan las complicadas relaciones de tres grupos diferentes: los criollos hispanoamericanos, los colonos norteamericanos y la tribu de los Apaches. Sonora, México, 1852; durante la guerra con los apaches y la invasión de los estados unidos a México, un arriero decide vender todos sus animales y buscar mejor vida en México. Para ello se verá obligado a cruzar por la sierra que pertenece a los apaches
Siglo XXI	Libertad, desarrollo de la personalidad, salud	De día y de noche (2010) Dirección: Alejandro Molina Duración: 90 min.	Cuando la sobrepoblación del planeta imposibilitó la convivencia, el gobierno decidió dividir a la ciudadanía a través de una enzima implantada en el ADN de las personas para que sus cuerpos fueran regulados por la luz solar y la oscuridad de la noche, convirtiéndolos en habitantes del día a unos y de la noche a otros.
Siglo XXI	Seguridad, trabajo, DESC	El infierno (2010)	Durante las fiestas del Bicentenario de la Independencia, Benjamín García es expulsado de los Estados Unidos y regresa a su pueblo, donde encuentra un panorama desolador

		Dirección: Luis Estrada Duración: 150 min.	provocado por la violencia y la crisis económica. Para salvar a su familia de la miseria, se involucra en el tráfico de drogas. Sátira de cáustico humor negro sobre el mundo de la droga, la crisis económica, la corrupción y la violencia.
Siglo XXI	Igualdad	El lenguaje de los machetes (2011) Dirección: Kyzza Terrazas Duración: 78 min.	Ray y Ramona son una pareja joven. Odian la injusticia del contexto social del que son parte. Cada uno desde su nicho -ella la música y él el activismo- quieren luchar por un mundo más justo. Entregado al autosabotaje, Ray fracasa en su rebeldía y arrastra a Ramona en una espiral descendente que culmina con un acto poético-terrorista.
Guerra cristera	Protección, libertad de culto, libertad	Los últimos cristeros (2011) Dirección: Matías Meyer Duración: 90 min.	A fines de los años treinta, en las montañas áridas de México, un coronel cristero y sus últimos hombres, se resisten a dejar las armas. Estos hombres son campesinos, gente humilde y orgullosa. Son perseguidos por el gobierno, y para enfrentarlos necesitan municiones. Sin embargo el apoyo no llega y la vida en la sierra es cada vez más difícil; la guerra está acabando. En su penitencia los hombres van sintiendo abandono, enfermedad y soledad. Son de los últimos que quedan. Aunque el indulto sea una opción, su compromiso con Dios está hecho.
Guerra de independencia	Libertad	Morelos Año 2012 Dirección: Antonio Serrano Duración: 105 min	Retrata los últimos años de la vida de José María Morelos y Pavón (1812-1815), caudillo de la independencia mexicana quien, tras burlar el cerco de Calleja en Cuautla, reorganiza sus tropas y toma la ciudad de Oaxaca; sin embargo, teniendo más de la mitad del territorio mexicano en sus manos, Morelos se empeña en tomar el puerto de Acapulco mientras las tropas realistas se reorganizan y recuperan terreno. Muestra la relación de Morelos con sus lugartenientes, su preocupación por crear instituciones propias y un ejército disciplinado capaz de hacerle frente a las tropas realistas.

Siglo XXI	Libertad, cultura	Bajo el cielo de Tres Cruces (2013) Dirección: Adalid, Carlos Patricio Duración: 112 min.	En los altos de Chiapas, y con la ayuda del cacique de la comunidad indígena de Tres Cruces, una banda de tratantes de personas planea el robo de algunas de sus jóvenes. Este poblado se verá sacudido por los sucesos que en un día cambiarán las vidas de Juana, Maruch y Luz, mujeres que, sin saberlo, cruzarán sus propios destinos. Las leyendas y tradiciones se mezclan para descubrir que la esperanza está dentro de la fuerza de cada una de ellas
Siglo XXI	Libre circulación, trabajo, igualdad	Guten Tag Ramón (2013) Director: Jorge Ramírez Suárez Duración: 120 min.	Ramón, un joven de una rancharía del norte del país, harto de cruzar la frontera de Estados Unidos y ser siempre detenido, decide buscar a la tía de un amigo en Alemania. Pero al llegar no encuentra a la tía. Sin dinero, sin papeles y sin hablar otro idioma más que el suyo, sobrevive en las calles hasta que conoce a Ruth, una solitaria enfermera jubilada, quien le ofrece apoyo. Utilizando el lenguaje universal de la solidaridad, ambos se ayudan mutuamente.
Matanza de Tlatelolco	Libertad, vida, seguridad	Tlatelolco, verano del 68 (2013) Dirección: Carlos Bolado Duración: 110 min.	Tlatelolco es una historia en una ciudad con grandes héroes y villanos; también una historia de amor entre dos estudiantes de distintos estratos sociales. Propuesto como el primer país del tercer mundo en ser anfitrión de los Juegos Olímpicos, la Ciudad de México se encuentra bajo la mirada microscópica del resto del mundo. La tensión aumenta. El gobierno se esmera por embellecer la ciudad y por darle al mundo una imagen de estabilidad, pero la Capital está más inquieta que nunca. El Movimiento Estudiantil confronta al gobierno con marchas y plantones.
Siglo XXI	Trabajo, igualdad, seguridad	Heli (2013) Dirección: Amat Escalante Duración: 105 min.	En un remoto pueblo de México, la población sólo tiene dos medios para ganarse la vida: un empleo mal pagado en una ensambladora de automóviles, donde trabaja Heli (Armando Espitia), o trabajar para el cártel de droga de la región. Estela (Andrea Vergara), una niña de doce años y hermana de Heli, se ha enamorado

			perdidamente de un joven, Beto (Armando Espitia), un cadete de la policía que le propone escapar para poder casarse.
Revolución mexicana	Igualdad	Ciudadano Buelna (2013) Dirección: Felipe Cazals Duración: 102 min.	Rafael Buelna Tenorio (Sebastián Zurita), nuestro ciudadano, es un estudiante sinaloense de Derecho, comprometido con sus ideales. Murió a los 33 años luchando por su profunda convicción de justicia y equidad. Compartió su vida con María Luisa Sarría (Marimar Vega), esposa solidaria y amorosa, que entendió el papel de su compañero en la lucha revolucionaria. Ciudadano Buelna es un joven inconforme, desconocido por la historia oficial, que soñó con un país igualitario.
Siglo XXI	DESC, Trabajo, vida digna, igualdad	El comienzo del tiempo (2014) Dirección: Bernardo Arellano Duración: 110 min.	Antonio y Bertha son una pareja de ancianos que ronda los noventa. Sus problemas inician cuando les retiran las pensiones debido a la crisis social y financiera que vive el país. Ante la necesidad de subsistir solos ya que a sus dos hijos no los han visto desde hace varios años, se ven en la dura necesidad de vender sus pertenencias, preparar comida callejera y hasta robar. La vida de los dos ancianos cambia cuando su hijo Jonás y su nieto Paco, ausentes por más de diez años, aparecen inesperadamente.
Siglo XXI	Familia, libertad	La tirsia (2014) Dirección: Jorge Pérez Solano Duración: 110 min.	Cheba y Ángeles Miguel quedaron embarazadas del mismo hombre, Silvestre. Silvestre fue el amante de Cheba mientras el marido de ésta trabajaba en el extranjero. También es el padrastro de Ángeles. Ahora ha vuelto el marido de Cheba y, por otra parte, la madre de Ángeles no quiere que esta críe al hijo que ha engendrado Silvestre. Las dos mujeres tienen que decidir qué hacer con las criaturas y enfrentarse de paso a sus propios deseos y necesidades.
Siglo XXI	Seguridad, libre circulación, desc	Desierto (2015) Dirección: Cuarón, Jonás	El sueño de un grupo de aspirantes a inmigrantes que buscan llegar a Estados Unidos se convierte en pesadilla cuando un vigilante desquiciado comienza a acecharlos en el desierto de Sonora.

		Duración: 94 min.	
Novohispano	Cultura, justicia	La carga (2015) Dirección: Alan Jonsson Gavica Duración: 92 minutos	Historia de acción y romance que se desarrolla en la Nueva España a finales del siglo XVI. Cuenta la intensa y dinámica travesía de un indígena tameme y una joven española de la nobleza a través de la vasta geografía del Nuevo Mundo en busca de justicia. Durante su recorrido las tensiones y diferencias entre los protagonistas se suavizan y los lazos afectivos emergen, construyendo una fusión de culturas que muestra el verdadero origen de nuestro México.
Siglo XXI	Seguridad, vida digna	Tierra caliente (2015) Dirección: Laura Plancarte Duración: 76 min	Tierra caliente es la historia de una familia común y corriente del estado de Guerrero. Su vida comienza a dar un vuelco. El peligro inminente se presenta en el momento en el que su existencia se encuentra entre el fuego cruzado de los narcotraficantes y los militares.
Siglo XX	Libertad, desapariciones forzadas, seguridad	Yo no soy guerrillero (2016) Director: Sergio Sánchez Suárez Duración: 104 min	Es el año de 1969, los estudiantes son el enemigo público. Mitch, un estudiante adinerado de Monterrey, secuestra un avión para recuperar a Beatriz, que lleva seis meses desaparecida por la policía. Armado con una pistola que no sabe usar, Mitch tendrá que enfrentar al general más sanguinario del ejército y obligarlo a liberar al amor de su vida.
Siglo XXI	Familia	La negrada (2017) Dirección: Jorge Pérez Solano Duración: 102 min.	Entre la población negra de la costa oaxaqueña, el queridato es aceptado socialmente. Amanda y Yoselín comparten su vida con Jordán, aunque saben que eso les hace daño. La muerte de Amanda le dará la claridad a Yoselín para retomar su vida sin él.
Periodo	Derechos	Documental	Sinopsis
Siglo XX	Cultura, DESC	Olimpiada en México (1969)	De monumental producción, la película retrata la primera olimpiada realizada en un país de América Latina y de habla hispana. Muestra los

		Dirección: Alberto Isaac Duración: 135 min.	momentos álgidos de las competencias y las contradicciones en la organización de un evento deportivo internacional en el México de 1968.
Siglo XX	Trabajo, seguridad, DESC	No les pedimos un viaje a la luna (1986) Dirección: Maricarmen de Lara Duración: 58 min.	Sobre las costureras cuyos centros laborales en la ciudad de México fueron afectados por el sismo de 1985, en el que perecieron muchas de ellas, y cuyos patrones se negaban a pagar indemnizaciones.
Siglo XX	Libertad, juicio justo, vida	Tlatelolco las claves de la masacre (2002) Dirección: Carlos Mendoza Duración: 58 min.	Este documental reúne todo el material cinematográfico conocido sobre los sucesos del 2 de octubre de 1968. Identifica a los jefes militares que provocaron la matanza y exhibe documentos fundamentales para poner en evidencia los mecanismos utilizados por las fuerzas represivas y por el gobierno en contra del movimiento estudiantil.
Siglo XXI	Familia, pueblos	Juchitán de las locas (2002) Dirección: Henríquez, Patricio Duración: 64 min.	¿Homosexuales liberados en el país de los machos? Al sur de México, cerca de la frontera con Guatemala, la ciudad de Juchitán cobija a una sorprendente sociedad indígena; zapoteca, particularmente tolerante con los homosexuales. Según la leyenda, Vicente Ferrer, santo patrono de Juchitán, llevaba en su espalda por encargo de Dios, un saco lleno de putos. En cada lugar por donde pasaba en Colombia, en América Central o en Guatemala iba dejando uno. Pero cuando llegó a Juchitán, tropezó, ¿se le rompió el saco y toda su carga cayó allí?
Siglo XX	Detención, juicio justo, vida, libertad	Digna, hasta el último aliento (2004)	La vida y obra de la abogada mexicana Digna Ochoa y Plácido, desde su primer secuestro a manos de la policía judicial del estado de Veracruz, en agosto de 1988, hasta que fue

		Dirección: Felipe Cazals Duración: 117 min.	cobardemente asesinada en octubre de 2001, en la ciudad de México. Los testimonios en pantalla resaltan la trayectoria heroica de Digna Ochoa en la defensa de los derechos humanos.
Cardenismo, guerra civil	Asilo, infancia, educación	Los niños de Morelia (2004) Dirección Juan Pablo Villaseñor Duración: 90 min.	En 1937 llegaron a la ciudad de Morelia 456 niños procedentes de España. Venían con la promesa de regresar con sus padres en cuanto terminara la Guerra Civil, misma que, pensaban, ganaría la causa republicana. Pero no fue así, y los niños envejecieron solos, lejos de casa. Solamente seis de ellos continúan viviendo en Morelia. Este documental recoge su historia 23,936 días después.
Guerra sucia	Libertad, educación, desc	La guerrilla y la esperanza: Lucio Cabañas (2005) Dirección: Tort, Gerardo Duración: 111 min.	Lucio Cabañas, maestro rural guerrerense, encabezó uno de los movimientos guerrilleros más importantes en el México de los setenta. Este documental reconstruye su memoria en un tejido testimonial de ex-guerrilleros, simpatizantes, familiares y sobrevivientes, historiadores y sociólogos.
Siglo XXI	DESC, pueblos	Voces de la Chinantla (2006) Dirección: de Teresa Ochoa, Ana Paula Pérez Montfort, Ricardo Duración: 67 min.	En el norte del estado de Oaxaca, en colindancia con el estado de Veracruz, La Chinantla es la selva habitada más importante de México y a la vez una de sus regiones más desconocidas. Un retrato vivo de las condiciones de vida que enfrentan los indígenas-campesinos chinantecos a partir de sus propias voces, desde la época colonial hasta nuestros días.
Siglo XXI	Trabajo, igualdad, DESC	Maquilápolis (2006) Dirección: Vicky Funari y Sergio De La Torre	Carmen y Lourdes van más allá de la lucha diaria por la supervivencia y organizan a sus comunidades para lograr cambios positivos en sus vidas: Carmen levanta una demanda en contra de una empresa por violar sus derechos de trabajo. Lourdes ejerce presión sobre el gobierno para sanear un sitio tóxico, una

		Duración: 60 min.	fábrica abandonada y repleta de desechos tóxicos. Mientras que ellas trabajan para lograr cambios, el mundo cambia también: con una crisis económica global y la disponibilidad de una mano de obra más barata en China.
Siglo XXI	Pueblos, seguridad, libertad, propiedad	Atenco, un crimen de Estado (2007) Dirección: E. García, Juan Duración: 70 min.	El 3 de mayo de 2006, el gobierno estatal del Estado de México reprime a un grupo de floristas del Mercado Belisario Domínguez en Texcoco, traicionando los acuerdos tomados un día antes. Los floristas, apoyados por el Frente de Pueblos en Defensa de la Tierra (FPDT) son sitiados y se da el primer enfrentamiento de lo que será una represión brutal. En la madrugada del 4 de mayo, las fuerzas del orden irrumpen en San Salvador Atenco.
Siglo XXI	Cultura, educación	Los Soneros del Tesechoacán (2007) Dirección: Cordera, Inti Duración: 76 min.	En las márgenes del río Tesechoacán nace la música que da vida a este documental. Un grupo de gente conformado por viejos que enseñan, jóvenes que aprenden y niños curiosos, hacen hasta lo imposible por conservar su cultura, su música y sus tradiciones.
Siglo XXI	Libre expresión, libertad	Los demonios del Edén (2007) Dirección: Islas Caro, Alejandra Duración: 70 min.	Un documental sobre la periodista Lydia Cacho donde se da testimonio de su lucha frente a la red de pederastas que ella devela. El documental da seguimiento al difícil proceso que se ha seguido para enfrentar los poderosos intereses que protegen y rodean a los involucrados en estos delitos.
Siglo XXI	Libre circulación, nacionalidad, igualdad, vida digna	La frontera infinita (2007) Dirección Juan Manuel Sepúlveda	Cada año, cientos de miles de centroamericanos se internan clandestinamente en México en su camino a los Estados Unidos. Este es un relato sobre la voluntad y la esperanza a través de la contemplación de hombres y mujeres que viajan buscando una mejor condición de vida, a

		Duración: 90 min.	pesar de que el viaje puede volverse interminable.
Siglo XXI	Seguridad, DESC, vida, justicia	Bajo Juárez, la ciudad devorando a sus hijas (2007) Dirección: Alejandra Sánchez, José Antonio Cordero Duración: 96 min.	Círculos concéntricos en torno al fenómeno de asesinatos contra mujeres de Ciudad Juárez, Chihuahua. En la voz de un periodista, una madre que pierde a su hija y una trabajadora de la maquila recién llegada de Veracruz, cuyo rostro representa a las “vivas” de Juárez, la violencia contra las mujeres se vive de manera distinta; sin embargo, el entorno hostil acaba por transformarlos a los tres.
Siglo XXI	Libre determinación	Autonomía zapatista, otro mundo es posible (2008) Dirección: Juan E. García Duración: 70 min.	En uno de los comunicados del EZLN (agosto de 2004), el Subcomandante Marcos planteaba: Por eso les digo que vengan, que caminen los pueblos y que ahora sí le pongan audio e imagen a este video. Este proyecto responde a esa invitación a partir de considerar que la autonomía indígena, el logro más tangible y destacable del movimiento zapatista, se plantea como un nuevo orden político que bajo el principio de mandar obedeciendo muestra al mundo entero la posibilidad de construcción de nuevas relaciones sociales y un nuevo ejercicio político democrático a partir de la capacidad creativa de la resistencia.
Siglo XXI	Discriminación, igualdad, DESC	Inventario (2008) Dirección: Julia Rosa Uribe Moreno Duración: 87 min.	Periódicamente los habitantes de un asilo de ancianos en la ciudad de México deben sufrir la humillación de ser despojados de sus pertenencias al someterse a una absurda regla que les prohíbe tener más de tres mudas de ropa.
Guerra sucia	Detenciones, torturas, libertad	Clandestino (2008) Dirección: Juan Pablo	En marzo de 1971, diecisiete guerrilleros fueron capturados por el gobierno mexicano. Este hecho inauguró la Guerra Sucia en México, marcada por torturas y desapariciones. Esta es la historia de cinco exguerrilleros integrantes

		Arroyo, Eduarne Farías	de una de las primeras organizaciones guerrilleras en México: el Movimiento de Acción Revolucionaria
Guerra sucia	Detenciones, torturas, libertad	Caso Rosendo Radilla. Herida abierta de la Guerra Sucia en México (2008) Dirección: Berenisse Vásquez Sansores, Gabriel Hernández Tinajero Duración: 65 min.	En 1974, Rosendo Radilla Pacheco desapareció en un retén militar en México. Destacado líder comunitario, luchó por mejorar la salud y educación en Guerrero –un estado históricamente castigado y desatendido por las autoridades. Décadas más tarde, este caso no resuelto llega a la Corte Interamericana de Derechos Humanos y resulta paradigmático de las acciones gubernamentales de la Guerra Sucia –un periodo en los 60 y 70 en que los regímenes autoritarios utilizaron la fuerza militar para aplastar movimientos de oposición.
Siglo XXI	DESC, igualdad	13 pueblos en defensa del aire, el agua y la tierra (2008) Director: Francesco Taboada Tabone Duración: 64 min	En el futuro las guerras se pelearán por el agua. En México esa guerra ya empezó. Crónica de la heroica defensa que llevan a cabo los pueblos de Morelos por preservar sus recursos naturales y su identidad cultural. Un documental que muestra una profunda reflexión sobre el destino inmediato de México en vísperas del centenario de la Revolución.
Siglo XXI	Presunción de inocencia, detenciones, juicio justo,	Presunto culpable (2009) Director: Roberto Hernández, Geoffrey Smith Duración: 93 min.	¿Qué se sentirá que unos judiciales te metan a un coche sin placas, te acusen de asesinato y en cuestión de semanas te veas condenado a 20 años de cárcel? Así empezó la pesadilla de Toño Zúñiga, un tianguista de Iztapalapa que en sus ratos libres se dedicaba al hiphop. Esta es la historia de un encuentro inusitado entre Toño, uno de los 11 mil reos cautivos en el Reclusorio Oriente, y dos académicos jóvenes: Layda y Roberto. Los tres, con la ayuda de una cámara, documentan el caso con la esperanza

			de sacudir un sistema que rutinariamente encarcela inocentes. Filmada a lo largo de dos años en los tribunales y la cárcel de la Ciudad de México, este es el resultado de un sueño.
Siglo XXI	Cultura	Venado (2009) Dirección: Pablo Fulgueira Duración: 79 min.	Retrato de los jicareros, responsables de cumplir con la mitológica y épica tradición wirríríka (huichola). Los marakate (chamanes, cantadores, curanderos) recorren más de tres mil kilómetros de eternos paisajes sostenidos por su compleja espiritualidad y su gran sentido del humor. En sus fiestas lo poético es primordial y cotidiano. La música los acompaña permanentemente.
Siglo XXI	Libertad de culto	En los pasos de Abraham (2010) Dirección: Daniel Goldberg Duración: 90 min.	Historia de la búsqueda espiritual de tres hombres veracruzanos: las circunstancias que rodean su deseo de convertirse al judaísmo, los obstáculos y sacrificios a vencer para alcanzar su anhelo de viajar a Tierra Santa para intentar realizarse en el plano religioso y personal.
Siglo XXI	Cultura	Café Brasil (2010) Dirección: Benjamín Contreras, Melissa Saucedo Duración: 63 min.	El Café Brasil, un lugar ubicado en el centro de la ciudad de Monterrey desde 1959, ha sido juez y parte de la vida cultural de la entidad. Por sus mesas han pasado artistas, pintores, músicos, políticos y periodistas que han marcado la vida de la sultana del norte y han dejado una huella en la memoria colectiva de los regiomontanos y el país. El documental, busca mostrar la actividad de un espacio y lo que ha significado para las personas que han pasado parte de su vida en este lugar, convirtiéndolo en su casa, en su espacio de expresión. Marcando con esto la importancia de reflexionar acerca de la problemática social que crea la industrialización en las ciudades y la importancia del fomento a la cultura en nuestra vida diaria.
Siglo XX Acteal	Justicia, libertad	El príncipe azteca (2011)	Confronta lados opuestos de la matanza de Acteal en diciembre de 1997. Por un lado, Lorenzo, gladiador de lucha libre del penal El

		Dirección: A. Fernández Duración: 99 min.	Amate, quien a sus 17 años baleó entre otros a Zenaida, quien tenía cinco años y hoy vive con problemas en la vista por una bala que recibió en la cabeza. Ambos viven en su propia cárcel, víctimas de una guerra y un sistema que desconocen.
Siglo XXI	Salud, igualdad, DESC	Tierra brillante (2011) Dirección: Sebastián Díaz Aguirre, José Luis Figueroa Lewis Duración: 93 min.	Inés, alfarera de Michoacán, se enfrenta a los daños de salud causados por el esmalte con plomo que usa para elaborar artesanías, pero el cambio a un método alternativo corre el riesgo de hacerle perder el único sustento para su familia. Mientras tanto, expertos de México y Estados Unidos en envenenamiento de plomo luchan por crear conciencia de los efectos nocivos y las consecuencias de este problema: perjuicios de salud en mujeres y niños y la desaparición de una de las tradiciones
Siglo XXI	Educación, infancia	¡De panzazo! (2012) Dirección: Juan Carlos Rulfo, Carlos Loret de Mola Duración: 80 min.	Presenta el estado actual del sistema educativo en México, a los actores principales y cómo influyen en la educación de los niños y la importancia que esto tiene en el futuro de nuestro país. Por medio de entrevistas sorprendentes, datos duros y testimonios conmovedores de alumnos, padres de familia y maestros, ¡De Panzazo! descubre la cruda realidad de nuestras escuelas y lleva a la profunda reflexión sobre la educación en México. La película sigue de cerca las vidas de estudiantes actuales y dialoga con los principales actores influyentes en el tema de la educación para lograr presentar un retrato auténtico e impactante de la situación en México y el rumbo que todos llevamos como consecuencia de esta realidad educativa. ¡De Panzazo! es un llamado a todos los miembros de la sociedad mexicana para trabajar por un México mejor.
Guerra sucia	Desapariciones, torturas, vida	Flor en otomí (2012)	Una noche de octubre de 1973, a la hora de la cena, Dení se levantó de la mesa y dijo a su familia: "Al rato vengo..." y se fue a la guerrilla, a la casa que las Fuerzas de Liberación Nacional

		Dirección: Luisa Riley Duración: 82 min.	tenían en Nepantla, a 80 kilómetros de la Ciudad de México. Historia de Dení Prieto Stock, una joven guerrillera asesinada en un operativo militar en Nepantla, Estado de México, el 14 de febrero de 1974. Su trayectoria a la clandestinidad, su vida en la casa de seguridad y el asalto del ejército. Es la historia de lo que vivió su familia después de su muerte a los 19 años.
Siglo XXI	Igualdad, discriminación	Atempa – sueños a orillas del río– (2013) Dirección: Caballero Trujillo, Edson Duración: 86 min.	Siendo un niño muxe, u homosexual zapoteco, Tino asume el rol de mujer para llegar a la adolescencia, solucionar su economía y su pasado (pese a las carencias sociales), y alcanzar su sueño de ser quinceañera y reina muxe. Este es un viaje íntimo a las entrañas de un pueblo mágico del istmo de Tehuantepec, perdido en el talón salvaje de México, donde impera la feminidad, señoras valientes y hombres vestidos de mujer.
Siglo XXI	DESC	H20mx (2013) Dirección: José Cohen, Lorenzo Hagerman Duración: 90 min.	¿Puede una región de 22 millones de habitantes volver sostenible su manejo del agua? La Ciudad de México fue fundada no cerca del agua, sino en medio de un lago. Para dotarla de agua es necesario importarla de otros estados. Aunado a eso, las aguas residuales se descargan en el estado de Hidalgo para su uso en la agricultura. Este es un caso de estudio del Valle de México y su lucha por mantenerse a salvo mientras su población crece.
Guerra contra el narcotráfico o Siglo XXI	Desapariciones, vida, justicia	Javier Sicilia. En la soledad del otro (2013) Dirección: Riley, Luisa Duración: 58 min.	Un documental que nos interna en el lugar más doloroso de México: el que han dejado los muertos y desaparecidos de la guerra contra las drogas y donde resuena la consigna “¡Estamos hasta la madre!”. Se trata de un encuentro con un México en resistencia: una reflexión con Javier Sicilia sobre su dolor por el asesinato de su hijo Juan Francisco, que fue el espejo en el que se reconocieron muchas otras víctimas de la violencia.

Siglo XXI	Sufragio, discriminación	Revolución de los alcatraces (2013) Dirección: Luciana Kaplan Duración: 90 min.	Largometraje documental acerca de Eufrosina Cruz Mendoza, nativa de Santa María Quiégolani, una comunidad indígena situada en las Sierra Sur de Oaxaca. Después de negarle el derecho de ser Presidenta Municipal de su comunidad, sólo por el hecho de ser mujer, Eufrosina comienza una lucha personal para conseguir la igualdad de género en las comunidades indígenas, cuestionando los "Usos y Costumbres" y convirtiéndose en referente de muchas de las mujeres en el estado de Oaxaca. La película es el retrato del viaje de Eufrosina y su despertar social, el cual cambia radicalmente al aceptar un puesto en la Cámara de Diputados de su estado.
Siglo XXI	Vida, cultura	Huicholes: Los Últimos Guardianes del Peyote (2014) Dirección: Vilchez, Hernán Duración: 142 min.	La película nos presenta el caso emblemático de la defensa de Wirikuta, el territorio sagrado de la etnia huichol, ante la amenaza de la explotación minera. Este pueblo originario emprende una cruzada espiritual para proteger la vida, poniendo en evidencia las contradicciones internas de nuestro mundo materialista. La familia Ramírez nos adentra en el viaje de peregrinación ritual que emprende hacia Wirikuta, para ir al encuentro de los ancestros espirituales que habitan este territorio. Con ellos nos sumergimos en la cosmovisión de la cultura wixárika, según la cual la tierra y cada ser que la habita, cada elemento de la naturaleza, son sagrados.
Siglo XXI Tlatelolco	Vida, libertad, justicia, tortura	¿Dónde están? (2014) Dirección: Joselo Rueda Duración: 100 min.	El 2 de octubre del 68 sigue siendo una fecha referente de la historia moderna de México. Sin embargo, al comenzar una búsqueda de los deudos (parientes directos de los fallecidos), lo que ha sido una investigación pendiente, encontramos que en 46 años de historia nadie se ha acercado a ellos: investigadores, historiadores, escritores, activistas, periodistas, gobierno. La pregunta es ¿dónde están?

Siglo XXI	Propiedad, pueblos, DESC	Sunú (2015) Dirección: Teresa Camou Guerrero Duración: 80 min.	Ante la amenaza que representa para México el cultivo de maíz transgénico, estos campesinos luchan por preservar las tradiciones de sus comunidades, la diversidad de las semillas y el derecho a la soberanía alimentaria.
Siglo XXI Guerra contra el narcotráfico	Desapariciones, justicia, libertad, vida	Ayotzinapa, crónica de un crimen de estado (2015) Dirección: Xavier Robles Duración: 103 min.	Este es un relato, testimonial y documentado, de la desaparición forzada de 43 estudiantes normalistas, que pone al descubierto la complicidad criminal que hay entre las autoridades policiacas y militares, así como entre la élite política y económica de México, que parecieran ser fuerzas distintas, pero que responden a un mismo interés.
Siglo XXI	Pueblos, cultura, educación	La resistencia escuelita zapatista (2016) Dirección: Gualberto Díaz González Duración: 34 min	En vísperas del 20 aniversario del alzamiento armado de 1994, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional invita a sus "compas" a las montañas del sureste mexicano para convivir con sus bases de apoyo en un singular evento que llamaron: la escuelita zapatista. Acuden a la convocatoria alrededor de dos mil "estudiantes" que, distribuidos en los 5 Caracoles (Oventik, Morelia, La Garrucha, La Realidad y Roberto Barrios), participan en el primer curso en agosto de 2013.
Siglo XXI	Justicia, presunción de inocencia, libertad	Tempestad (2016) Dirección: Tatiana Huevo Duración: 105 min.	Dos mujeres, víctimas de la impunidad en México: Miriam, encarcelada injustamente por el delito de tráfico de personas y Adela, en busca de su hija desaparecida, cuentan su historia a través de un viaje de regreso a casa.
Siglo XXI	Propiedad, igualdad, DESC, pueblos, discriminación	Gente de mar y viento (2016) Dirección: Ingrid Eunice Fabián González	La historia de dos comunidades del Istmo de Tehuantepec, Álvaro Obregón, un pueblo de pescadores, y La Venta, un pueblo agricultor y su lucha por resistir los embates de empresas eólicas transnacionales.

		Duración: 62 min.	
Siglo XXI	Igualdad, personalidad jurídica, discriminación	Viviana Rocco yo trans (2016) Dirección: Daniel Reyes Duración: 72 min.	Viviana Rocco yo trans es un documental en busca de la esencia femenina en el cuerpo masculino. Viviana Rocco, transgénero, fotógrafa y activista mexicana, nos deja entrar a su mundo de arte y lucha por la igualdad de género y transgénero. Una obra que tira las fronteras de la suposición y prejuicio y nos deja ante la realidad de ser humanos
Novohispano	Esclavitud, libertad, dignidad	Hernán Cortés, un hombre entre Dios y el diablo (2016) Dirección: Fernando González Sitges Duración: 80 min.	Personaje controvertido, repudiado por muchos y enaltecido por otros, Cortés ha propiciado la escritura de miles de páginas en torno a su vida y a la tarea militar por la que es conocido: la conquista del gran imperio mexicano de Moctezuma II. Este documental analiza el mito que se ha construido en torno a su persona y explora la figura de un hombre con una vida llena de luces y sombras
Siglo XXI Guerra contra el narcotráfico	Libertad, vida, justicia	La libertad del diablo (2017) Dirección: Everardo González Duración: 74 min.	Documental psicológico que explora, a partir de testimonios de víctimas y victimarios, cómo el fenómeno de la violencia en México se ha insertado en nuestro inconsciente colectivo.
Siglo XX Guerra civil Cardenismo	Asilo	Un exilio: película familiar (2017) Dirección: Francisco Uresti Duración: 125 min.	La mal llamada Guerra Civil Española (1936-1939) dejó más de un millón de muertos y más de 500 mil refugiados, de los cuales cerca de 20 mil fueron recibidos por México. Entre ellos están los abuelos, padres y tía del realizador, y amigos. Una tragedia de dimensiones épicas que se convierte en las historias de sobrevivencia y ventura que los protagonistas viven y recuerdan, entrelazadas con la historia compartida de España y México en el siglo XX, y más allá.

Siglo XXI	Cultura	A morir a los desiertos (2017) Dirección: Marta Ferrer Duración: 90 min.	En la Comarca Lagunera habitan los últimos cantantes del canto cardenche, una melancólica melodía de amor y desprecio, de lamento y tragedia. Este es un viaje en busca de los últimos vestigios de esta tradición.
Siglo XXI	DESC, discriminación	Laberinto Yoéme (2017) Director: Sergi Pedro Ros Duración: 90 min.	Milenaria y guerrera, la tribu yaqui defiende su existencia. Desde 2010, el gobierno de Sonora desvía ilegalmente 75 millones de metros cúbicos de agua al año del río Yaqui. El despojo ha desatado la lucha y la resistencia. Paralelamente, los yaquis ven inundado su territorio de metanfetamina. Ante dicha agresión, buscan respuesta en lo más profundo de su identidad cultural
Siglo XXI	Trabajo, discriminación, igualdad	Siempre andamos caminando (2017) Dirección: Dinazar Urbina Mata Duración: 63 min.	Alberta, Julia y Catalina son tres mujeres chatinas que han tenido que dejar sus pueblos originarios para trabajar en la costa de Oaxaca, tras largas travesías para llegar, padecen discriminación.
Siglo XXI	Trabajo, descanso, vida digna, DESC	Rush hour (2017) Dirección: Luciana Kaplan Duración: 80 min.	Retrata de manera íntima las historias paralelas de tres personajes en tres de las ciudades más complejas y emblemáticas alrededor del mundo: la Ciudad de México, Los Ángeles y Estambul. Los tres comparten el hecho de pasar la mitad del día transportándose al trabajo. Todos sienten que están perdiendo algo esencial en sus vidas que no va a regresar. Mientras sus conflictos evolucionan, no pueden dejar de preguntarse: ¿será posible cambiar de vida?
Siglo XXI	Desaparición forzada, tortura,	Ayotzinapa, el paso de la tortuga (2018)	Luego de la desaparición forzada de 43 estudiantes de Ayotzinapa, se hizo visible el dolor de los alumnos, los padres y demás involucrados, recordándonos el vínculo íntimo

	libertad, justicia	Dirección: Enrique García Meza Duración: 80 min.	que existe entre todos y la importancia de la solidaridad.
Siglo XX	Libertad, justicia	La otra revolución (2018) Dirección: Mario Corona Payán Duración: 107 min.	Retrata varios grupos clandestinos de jóvenes chihuahuenses que se unieron a la lucha armada para derrocar al Gobierno de México en la década de los sesenta, cuando se atacó al Cuartel de Madera.
Siglo XXI	Propiedad, dignidad, DESC	Patrimonio (2018) Dirección: Lisa F. Jackson, Sarah Teale Duración: 84 min.	Un desarrollo multimillonario amenaza a una comunidad costera en Baja California Sur, pero la comunidad local se ha unido para proteger su estilo de vida y el delicado ecosistema del que todos dependen.
Siglo XXI	Libertad	M (2018) Dirección: Eva Villaseñor Duración: 52 min.	Miguel traza su camino intentando sobrevivir. Una sociedad represora y una invasión de ideas confusas hacen de este documental una pieza sobre la complejidad humana en un país, México, dominado por la violencia.
Siglo XXI	DESC	Somos (2018) Dirección: Carlos Vázquez Duración: 70 min.	México tiene una diversidad climática que ha permitido el desarrollo de múltiples métodos constructivos, y hoy se han visto relegados por los materiales prefabricados. Las alternativas de vivienda son analizadas para enfrentar el refugio en la actualidad.

Fuente: IMCINE (2008-2017)

5. CONCLUSIONES

La elaboración de una guía didáctica enfocada en la enseñanza de la historia de los derechos humanos en México constituye un material incipiente para la edh a nivel universitario para los jóvenes quienes carecen de suficientes conocimientos históricos y herramientas para ejercer sus derechos, destacando además que la guía promueve un modelo problematizador que abarca el contexto real y las vivencias de los estudiantes, fomentando así una educación ciudadana activa en derechos humanos. Es importante que cada rama de conocimiento desde ciencias sociales, naturales y humanidades busquen la introducción de estos contenidos en sus programas educativos siendo que la universidad prepara para incidir en la vida cotidiana en beneficio de la comunidad pero es una tarea incompleta si no se educa en y para los derechos humanos.

Competencias audiovisuales, valorales e históricas

Cada sesión sugerida en la guía didáctica se formuló con preguntas guía para los jóvenes estudiantes tanto a nivel de saberes previos como a nivel de construcción de conocimiento, partiendo del análisis de alguno de los fotogramas, secuencias, diálogos y personajes como mediadores de aprendizaje.

Las competencias audiovisuales integradas en preguntas y a manera de ejercicios se desarrollaron en relación con las dimensiones de lenguaje e interacción, las cuales promueven la capacidad de comentar el relato, descubriendo la línea narrativa, los personajes principales y qué papel juegan; capacidad de dilucidar por qué gustan o no unos contenidos, qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, o en lo cultural; la capacidad de tomar conciencia de las ideas y valores que se asocian con personajes, acciones y situaciones que generan según los casos, emociones positivas y negativas; y gestionar las disociaciones que se producen a veces entre sensación y opinión, entre emotividad y racionalidad.

Se formularon preguntas y ejercicios de análisis y reflexión para el fomento de la competencia audiovisual en la dimensión de ideología y valores orientadas al tema de los derechos humanos, cuyas capacidades a desarrollar fueron: detectar los estereotipos y relaciones de poder analizando sus causas y consecuencias; reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones de las historias y reflexionar sobre las tensiones de las propias emociones; reflexionar sobre las actitudes morales y éticas de los personajes principales comparándolos con defensores de derechos humanos con ideas parecidas; identificar acontecimientos de la historia de los derechos humanos en México y personajes; así como identificar los derechos humanos violentados o respetados en las situaciones que plantea la película.

Las preguntas que corresponden con la historia partieron de la competencia histórica por lo que algunas se formularon como reflexión sobre un fenómeno del pasado desde múltiples causas y consecuencias, problematización del contexto real, vinculación de eventos pasados al presente y futuro, así como la valoración de los derechos humanos como conquistas históricas inacabadas y de las constituciones mexicanas como fuente de reconocimiento de derechos.

Como se puede observar, las competencias audiovisual-valores-historia propuestas están interrelacionadas, ya que el trabajo de una capacidad audiovisual se complementa con aquellas de la competencia histórica. Por ejemplo, la capacidad de reflexionar sobre las actitudes morales y éticas de los personajes principales comparándolos con defensores de derechos humanos de ideas parecidas, está relacionada con la capacidad de problematizar el contexto real. De modo que encaminan a la construcción del aprendizaje sobre la historia de los derechos humanos en México no solo como datos y fechas, sino al vincularse el estudiante emocionalmente con las historias de personajes, al actualizar lo visto en las películas con el contexto presente, al conectar sus saberes previos con lo discutido y visto en las películas; gracias a que se propone una manera de mirar una película, dialogando con ella y socializando el diálogo con su grupo.

Beneficios

A diferencia de otras guías didácticas encaminadas a la educación en derechos humanos, algunas carecen de sustento teórico o bien metodológico; la que se presenta en este trabajo conjunta una teoría basada en los derechos humanos desde un modelo problematizador y crítico, además de una metodología para su aplicación conjugándose con la educación audiovisual, sumando así a los esfuerzos por crear materiales novedosos que transversalicen los derechos humanos.

La propuesta toma las emociones como el camino para el aprendizaje de la historia y los derechos humanos, pues elige el cine como un mediador de aprendizaje ya que está dirigido a la movilización del espectador, además de que las imágenes lo llevan a vivenciar experiencias lejanas a este, de modo que es un medio excelente para educar a ciudadanos que no puedan ser indiferentes a los otros. Constituye una manera de educar en derechos humanos lejos de contenidos meramente conceptuales e informacionales que aportan datos a los estudiantes pero no construyen actitudes críticas desde la problematización pues se piensa que la educación en y para los derechos humanos debe aportar a la transformación de pensamientos, actitudes y comportamientos es decir, la formación de ciudadanos activos en derechos humanos.

Aportes

El diseño de una guía didáctica a nivel universitario es una contribución al respeto y promoción del derecho a la educación en derechos humanos para todas las personas. Es un material disponible para su aplicación en cualquier disciplina y grado académico universitario, que pueda ser usado para su mejora, para nuevas investigaciones y diseños de materiales considerando la importancia del cine y alfabetización audiovisual como parte imprescindible para la educación ciudadana, que al combinar con la educación en derechos humanos y la historia, promueven la construcción de actitudes críticas y se posibilita como material integrador y coherente con el fomento de competencias audiovisuales, históricas y en derechos

humanos. La competencia audiovisual serviría para “interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo” (Ferrés, 2006:10). La enseñanza crítica de la historia fomenta el sentido crítico de acuerdo con Pagés (2007), y la enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva problematizadora forma parte de una pedagogía crítica y liberadora desde la memoria histórica con lo cual, la ciudadanía lograría analizar, reflexionar y reconstruir su contexto interviniendo en este como sujetos de derecho.

6. REFERENCIAS

- ACNUDH (2014). *Tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. Ginebra: ACNUDH. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/WPHRE/ThirdPhase/Pages/ThirdPhaseIndex.aspx>
- Álvarez, E. (2012). *El cine como recurso para la enseñanza de la historia: una propuesta práctica para 1º de Bachillerato*. Sevilla: UNIR. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/339970270/Alvarez-Alvarez-Elena-El-cine-como-recurso-para-la-ensenanza-de-la-historia-pdf>
- Alonso, L. y Pereira, C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores, un enfoque teórico y tecnológico. *Revista Interuniversitaria Pedagogía social* 5, 127-147
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. *Revista digital de la escuela de historia* 3(4) 135-152.
- Amnistía Internacional Catalunya (s/f). El cine y la Declaración Universal de Derechos Humanos. Películas relacionadas con los distintos artículos de la Declaración Universal. Recuperado de: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/pelis/dudh/es/index.html>
- Amnistía Internacional (2004). ¿Qué sabemos de los Derechos Humanos? Unidad didáctica para primaria, ESO, Bachillerato y educación de adultos. Guía del profesorado. Mallorca: Amnistía Internacional. Recuperado de: <http://balearweb.net/amnistia/educacio>

- Amnistía Internacional (2018). *La situación de los derechos humanos en el mundo, Informe 2017/18*. Londres: Amnistía Internacional
- Araiza, A. (2007, agosto). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales* 27, 150-163.
- Ávila, R. (2016). *El cine como herramienta para la enseñanza crítica de los medios*. Caracas: Producciones Editoriales C.A. Recuperado de <https://issuu.com/bibliotecadigitaldelcnavenezuela/docs/>
- Banamex - Ibbby México. (2015). *Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura*. Ciudad de México: Banamex. Recuperado de: http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf
- Beltrán, M. (2005). *La Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México*. Universidad Politécnica de Valencia: UPV.
- Breu, R. (2004). Presentación de Cinescola. Barcelona: Cinescola. Recuperado de <http://cinescola.info>
- Breu, R. (2010). *Diez claves para usar el cine en el aula*. Leer. Recuperado de <http://leer.es/recursos/>
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Brodova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México, D.F: Pearson.
- Bruno, E. (2012). *A path to dignity* [video]. Recuperado de <http://www.path-to-dignity.org>
- Calderón, P. (2003) *Aporte para la utilización de indicadores sobre la educación en derechos humanos en América Central*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Cantos, A. (2013) Cine y alfabetización audiovisual: el análisis del filme como agente activo de comunicación ciudadana. *Razón y palabra*, 82. Recuperado de http://razonypalabra.org.mx/N/N82/V82/04_Cantos_V82.pdf
- Caparrós, J. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns del cine* 1, 25-35.
- Carreño Rojas, P. (2014). *Personalidad moral y desarrollo de competencias éticas del profesorado para educar en valores*. Barcelona: UB Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/277563>
- Carrizosa, J., Muriel, A. (2007). Guía didáctica para orientar la práctica de los derechos humanos. Bogotá: Defensoría del Pueblo
- Cataño, C.L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Revista Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- CESOP. (2016). Derechos Humanos en México: Encuesta telefónica nacional. Ciudad de México: CESOP. Recuperado de: 220

www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/60111/303614/file/CESOP-IL-14-ETEDerechosHumanosenMexico-161018.pdf

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2013). Campaña nacional para abatir y eliminar la violencia escolar. Di no a la violencia escolar. D.F: CNDH
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *Encuesta Nacional de Viviendas, presentación de resultados*. México, D.F.: CNDH, Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Transparencia/17/2016_encuesta.pdf
- Cátedra UNESCO de Derechos Humanos UNAM (2006). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México, D.F: Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM
- Conapred. (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS 2010. Resultados Generales*. México, D.F.: Conapred.
- Coneval (2017). *Medición de la pobreza en México y en las Entidades Federativas 2016*. Ciudad de México: CONEVAL
- Cullen, C. (2003). Educación en y para la democracia: una apuesta a los medios. En R. Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia* (69-78). Barcelona: Octaedro.
- Deldén, M. (2015) Las películas históricas, la narración y la recepción de los alumnos. Barajas, D.; Martínez, J. (eds.), *La historia enseñada a discusión: Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (905-922). Morelia. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F: Mc Graw Hill Interamericana.
- Díez, F. (coord.). (s/f). *Nuestros derechos*. Bizkaia: I.P.E. Investigaciones y Programas Educativos, S.L.
- DOF (2008). *Programa Nacional de Derechos Humanos 2008-2012*. México, D.F: Segob
- DOF. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: DOF. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217
- Edgar-Hunt, R., Marland, J., y Rawle, S. (2011). *El lenguaje cinematográfico* (1a ed.). Barcelona: Parramón Ediciones.
- Escobar, J. P. (2016). Pedagogía crítica como medio para desarrollar la autonomía moral. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* 27(1), doi: <http://dx.doi.org/10.15359/rldh.27-1.3>

- Fedorov, A. (2011). Breve repaso histórico: Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica* 5, 7-23. Recuperado de http://www.infoamerica.org/cricr_05.htm
- Fernandes, A. (2007). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses*. Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2068/b15171073-4.pdf>
- Fernández, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento ¿más allá de Bolonia? *Innovación educativa* 20, 157-166
- Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina* (1ª ed.). Buenos Aires: Bernal Universidad Nacional de Quilmes
- Fernández, J. y Lima, J. (2013). *Guía de conocimiento sobre derechos humanos y cine*. Madrid: IEPALA
- Fernández, J., Lima, J. (2015). *Guía de conocimientos sobre Derechos Humanos y cine*. Madrid: IEPALA
- Ferrer, E., Gallego, J. (2013). Super Size Me. Guía didáctica para el profesorado. Zaragoza: Gobierno de Aragón
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta 9 articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-18.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar* 38, XIX, 75-82.
- Ferrés, J., Aguaded-Gómez, I. y García-Matilla, A. (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14* 10(3), 23-42, doi: 10.7195/ri14.v10i3.201
- Ferrés J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F: Siglo XXI
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F: Siglo XXI
- Froilán, C. (coord.). (2005). Guía de recursos educativos sobre derechos humanos. Principado de Asturias: Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón y Coordinadora de ONGD del Principado de Asturias.
- Geneyro, J. (1995). Educación y democracia: Aportes de John Dewey. *Estudios*. Ciudad de México, ITAM. Recuperado de: <http://biblioteca.itam.mx/>
- Gil, F. (2006). Didáctica de la educación en derechos humanos. Sistema de educación español. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*. Madrid: Dykinson.

- González, M. y Castañeda, M. (2011). *La evolución histórica de los derechos humanos en México*. México, D.F.: Comisión Nacional de Derechos Humanos México.
- Gros, H. (1988). La historia de los derechos humanos en América Latina (65-86). En Gros, H. *Estudios sobre derechos humanos II*. Madrid: Civitas.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39.
- Gutiérrez, N., Giangiacomo, M. (2016). Luces, cámara, acción. La experiencia del proyecto "tus derechos en corto". Una propuesta para educar en derechos humanos a través del cine. En Yurén, T., Ibarra, L., Escalante, A.(coords.) *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, pp. 85-100. Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos
- Hermosillo, M. y Hernández, G. (2005). *El cine-fórum como recurso didáctico para la clarificación de valores* (Tesis para maestría). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/21804.pdf>
- Hernández, E. M. (2000). Educar para los derechos humanos. En *Educación y derechos humanos*. Madrid: Ariel.
- Herrerías, C.e Isoard, V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica* 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_aprendizaje_en_proyectos_situados_la_universidad_fuera_del_aula_reflexiones_a_partir_de_la_experiencia
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* 6 (1-22). Recuperado de <http://www.revistafactotum.com>
- Hunt, L. (2009). *La invención de los derechos humanos*. Barcelona: Tusquets.
- IEA (2009). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana en México. Informe Nacional de Resultados*. México, D.F: SREDECC, recuperado de www.sredecc.org
- IEP (2017). *Global Peace Index*. Australia: Institute for Economics and Peace. Recuperado de www.visionofhumanity.org/reports
- IES Navarro Villoslada (2008-2009). Los derechos humanos a través del cine. A.E 1º de Bach. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/7028991/los-derechos-humanos-a-trav%C3%A9s-del-cine>
- IMCINE (2008-2017). *Cinema México. Producciones 2006- 2008*. Ciudad de México.
- IMCINE (2015). *Anuario estadístico de cine mexicano 2015*. Ciudad de México: IMCINE, recuperado de <http://www.imcine.gob.mx/sites/>

- IMCINE (2017). *Anuario Estadístico de Cine mexicano 2016*. Ciudad de México: IMCINE, recuperado de <http://www.imcine.gob.mx/sites/>
- INEGI (2015 a). *En números. Estadísticas de los Derechos Humanos en México desde los Organismos Públicos encargados de su protección y defensa, 2013. Documentos de análisis y estadísticas. Edición Especial. México, D.F.: INEGI*.
- INEGI (2015 b). *Estadísticas a propósito del día de los Derechos Humanos (10 de diciembre) Datos Nacionales*. México, D.F: INEGI
- INEGI (2016 a) *Estadísticas a propósito del día de los derechos humanos (10 de diciembre) Datos Nacionales*. México, D.F: INEGI
- INEGI. (2016). *Encuesta Intercensal: Panorama sociodemográfico de Querétaro 2015*. México, D.F: INEGI.
- INEGI. (2017). *Módulo sobre Eventos Culturales Seleccionados. Boletín de prensa 289/17*. Ciudad de México: INEGI, Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/modocult/modocult2017_07.pdf
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2009). *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Compendio de cinco informes 2002-2006*. San José: IIDH
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2010 a). *VIII Informe Interamericano de la Educación en Derechos. Desarrollo de conocimientos específicos de derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*. San José, IIDH.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2010 b). *IX Informe Interamericano de la Educación en Derechos. Desarrollo de la metodología de educación en derechos humanos en los libros de texto: 10 a 14 años*. San José, IIDH.
- Instituto Nacional Electoral (2015). *Informe País sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México, D.F.: INE
- IPES ELKARTEA (s/f). *El cine, el mundo y los derechos humanos*. Recuperado de www.cineddh.org
- ITESM (2006). *Aprendizaje colaborativo: Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey: ITESM. Recuperado de http://www.sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf
- Jara, M. y Boixader, A. (2013). *El currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de la educación para la ciudadanía*. En Pagés, J. y Santisteban, A. (eds) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*, 53-78. Barcelona: Asociación de profesorado de didáctica de las ciencias sociales,

- Jares, X. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Levstik, L. S. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 143–52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696516>
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2009). *La pantalla global: Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Magendzo, A. (1999). *Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículum. Estudios básicos de derechos*. Recuperado de: <http://especializacion.una.edu.ve/dh/educacionddhh/paginas/2-2%20Los%20DDHH.Un%20Objetivo%20Transversal%20en%20el%20Curriculum.pdf>
- Magendzo, A. (2000). Educación en Derechos Humanos en América Latina: Temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. En Cuéllar, R. (ed) *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. San José: Fundación Ford
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. San José: IIDH. Recuperado de https://iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspectoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf
- Magendzo, A. (2004). Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en derechos humanos. En Magendzo, A. (ed) *De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos*. Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos. Chile: LOM ediciones
- Magendzo, A. (2007). La educación en Derechos Humanos: Diseño problematizador. *Dehuidela Revista de Derechos Humanos*, 15, 65-75.
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México, D.F: Cal y arena.
- Martínez, M.; Hoyos, G. (2006) Educación para la ciudadanía en tiempos de Globalización. En Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.) *La formación en valores en Sociedades democráticas* (15-48). Barcelona: Octaedro.
- Martínez de Toda, J. (1999). *Las seis dimensiones en la educación para los medios. (Metodología de Evaluación)*. Roma. Recuperado de <http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/index.htm>
- Martínez-Salanova, E. (2011). *Educomunicación*. Logroño: Educación y didáctica. Recuperado de www.uhu.es

- Mata, P., Ballesteros, B., y Padilla, M. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teor. educ.* 25, 2-2013, 49-68.
- Ministerio Federal de Relaciones Exteriores de la República de Austria (2003). Comprendiendo los derechos humanos. Manual sobre educación en derechos humanos. Viena: ETC, Graz
- Moriarty, K. (2005). Crear ciudadanos activos en materia de Derechos Humanos: el papel de la educación en Derechos Humanos dentro de Amnistía Internacional. *Tarbiya* 35, 7-29.
- Naciones Unidas (2014). *Plan de acción para la tercera etapa (2015-2019) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos*. Ginebra: ACNUDH.
- Ochoa, A., Pérez, L., Salinas, J., Vázquez, F. (2018). El derecho a la educación visto por las niñas, niños y adolescentes: Estudio de caso en Querétaro, México. *Sisyphus* 6, 49-61.
- ONU (2004). ABC: La enseñanza de los derechos humanos. Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias, Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas
- ONU. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/UNDHR_EducationTraining.aspx.aspx
- Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. Universitat Autònoma de Barcelona. Ávila, R. M., et al. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales*. Bilbao: AUPDCS, 205-215. Recuperado de <https://www.academia.edu/>
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: UAB / AUPDCS 1, 17-39
- Pareja, R., y Trapero, T. (1998). Los derechos humanos en la formación del profesorado. En *Derechos humanos, educación y comunicación. Actas del I Encuentro de Educación de Marruecos y Andalucía* (483-490). Granada, España: Centro Unesco de Andalucía.
- PEEQ (2017). Programa Estatal de Derechos Humanos de Querétaro 2017-2021. Querétaro: Secretaría de Gobernación del Estado de Querétaro.

- PEFEUM (2004). *Programa Nacional de Promoción y Fortalecimiento de Derechos Humanos*. México, D.F: Poder Ejecutivo Federal de los Estados Unidos Mexicanos.
- Pereira, C. (2005) Cine y educación social. *Revista de Educación*, 338, 205-228.
- Pérez, M. (2000). Metodología para conocer e interiorizar los derechos humanos. En Pérez, M. *Derechos humanos y educación*. Madrid: Ariel.
- Portalés, M. (2014). *La alfabetización cinematográfica en España: Diagnóstico y análisis de las principales iniciativas*. Barcelona: Departamento de Periodismo Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- Ramírez, G. (2007). La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia. En Ramírez, G. (2007). *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*. México, D.F: UNAM
- Ramírez, G. (2008). La educación en derechos humanos en México. Ideas-fuerza, tensiones y retos. En Magendzo, A. (2008) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. UNESCO, Santiago de Chile: SM
- Reguillo, R. (2000). Pensar los jóvenes, un debate necesario. En Reguillo, R. *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma
- Rodríguez, E. (2000). La educación moral como garantía de posibilidades de los derechos humanos. En *Derechos humanos y educación*. Madrid: UNED.
- Rosenstone, R. (2005). La historia en imágenes/la historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. *Istor 20*. Recuperado de http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier5.pdf
- Sacavino, S. (2014). Pedagogía de la memoria y educación para el "nunca más" para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), pp. 69-85
- Sánchez A., Martínez, J. y Andrade, E. (coords.) (2016). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados EXCALE 09 Aplicación 2012. Español, Matemáticas, Ciencias y Formación Cívica y Ética*. México, D.F.: INEE
- Sánchez, R. y Quesada, L. J. (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- Santandreu, M. A. (2000). Educar a todos a lo largo de toda la vida en, desde y para los derechos humanos. En *Derechos humanos y educación*. Madrid: Ariel.
- Santisteban, A., González, N., Pagés, J. (2009). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R., Rivera, P., Domínguez,

- P. (coords.) *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Segob (2013 a). *Plan Nacional de Desarrollo 2013*. México, D.F: Gobierno de la República. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Segob. (2013 b). *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2012 ENCUP 2012. Principales Resultados*. México, D.F.: Segob. Recuperado de: http://www.encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Presentacion-5ta-ENCUP_2013.pdf
- Segob (2014). *Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018*. México, D.F: Segob
- SEP. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de sep.gob.mx
- SEP (2010 b). *Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- SEP-UNAM. (2013). *Los caminos del Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos*. México, D.F: Cátedra Unesco de Derechos Humanos de la UNAM
- Toledo, I., Veneros, D., Magendzo, A. (2009). *Visita a un lugar de memoria. Guía para el trabajo en derechos humanos*. Chile: LOM ediciones
- Tuvilla, J. (1998). *Derechos humanos en el aula* (1a ed.). Andalucía, España: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Tuvilla, J. (2006). Educar para la ciudadanía democrática. Experiencias internacionales y nacionales. En S. Ribotta (Ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente* (205-261). Madrid: Dykinson.
- Ugarte, C. (2004). *Las naciones unidas y la educación en Derechos Humanos*. Navarra: Eunsa.
- UNAM (2006). *Declaración Universitaria a favor de una cultura de los derechos humanos*. México, D.F: UNAM. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2466/32.pdf>
- UNAM - IFE. (2011). *Encuesta nacional de cultura constitucional. Legalidad, legitimidad de las instituciones y rediseño del Estado*. México, D.F.: UNAM-IFE
- UNESCO (1969). *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*. París: UNESCO

- UNESCO (1982). *Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación*. Grunwald: UNESCO
- UNESCO (1994). *La tolerancia, umbral de la paz. Guía didáctica de educación para la Paz, los derechos humanos y la democracia*. París: Unesco
- UNESCO (2012). *Declaración de Moscú sobre Alfabetización Mediática e Informativa*. Moscú: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa: Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- Vázquez, F., Salinas J. J. y Ochoa, A. (2016). Conocimiento sobre los Derechos Humanos de jóvenes universitarios: caso Querétaro, México (97-116). En Caliman, G y Oliveira, C. (Orgs.) *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*. Brasília: Liber Livro.
- Verge, F. G. (2014). El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria. En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Vol. 1*, 709–718. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698750>
- Vygotsky, L. (1978). Internalización de las funciones psicológicas superiores (87-94). En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.