

Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

# El cine en las aulas: *La Guerra civil española*

**Presentado por:** Marta Gracia Pons

**Línea de investigación:** Medios audiovisuales y nuevas  
tecnologías aplicadas a la  
educación

**Director/a:** David Álvarez Jiménez

**Ciudad:** Barcelona

**Fecha:** 29/06/12

**Curso:** 2011-2012

## Resumen

Este trabajo constituye un estado de la cuestión acerca de las relaciones entre la disciplina histórica y el cine, así como una visión del cine como recurso didáctico en la escuela. A través de los historiadores más importantes que han teorizado sobre el tema, este trabajo pretende analizar el cine como posible fuente histórica y como elemento fundamental para reflexionar sobre las mentalidades de la sociedad de un determinado momento. Así mismo, a partir de un análisis contextual de la sociedad actual y de su relación con el fenómeno de los *mass medias* y de un repaso breve al marco jurídico educativo, este trabajo pretende reflexionar sobre la inclusión del lenguaje audiovisual y del cine en el curriculum educativo actual. Este estudio también ofrece un análisis de las distintas metodologías que se pueden utilizar para trabajar un film tras su visionado en el aula, a partir también de un ejemplo práctico con una serie de actividades realizadas sobre la película *Trece rosas*. Este trabajo se concreta de forma más específica en el estudio del cine sobre la Guerra Civil Española, período de la historia de gran complejidad y en el que el cine puede convertirse en un vehículo de aprendizaje más que efectivo. Por último, este trabajo también incluye un trabajo de campo; una encuesta realizada a una serie de alumnos para conocer y analizar hasta qué punto el cine puede llegar a ser un buen recurso didáctico para la clase de Historia.

Palabras claves: cine/ recurso didáctico/ fuente histórica/ análisis fílmico/ Guerra Civil Española/ *mass media*/ curriculum educativo/ Ciencias Sociales/ lenguaje audiovisual

## Abstract

This work is the relation between the history's discipline and the cinema, and a vision of the cinema as a didactic resource in school. It aims to analyze the cinema as a possible historical source and as an important element to reflect the society's attitudes in a particular time through the study of the theories of leading historians. Also, from a contextual analysis of contemporary society and its relationship to the phenomenon of the mass media, this work intent to include the audio-visual language of cinema in the current educational curriculum. This study also provides an analysis of the different methodologies that can be used to work after viewing a film in the classroom, from a practical example with a lot of activities about the film *Trece rosas*. Besides, this study tries to work the cinema about the Spanish Civil War, a very complexity period in the history, so, the cinema can be a great way for a

more comprehension. Finally, this work includes a survey addressed to students in order to know how the cinema can be a good educational resource for history class.

Key words: cinema/ educational resource/ historical source/ film analysis/ Spanish Civil War/ mass media/ educational curriculum/ Social Sciences/ audiovisual language

## Índice

<b>1.-Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.-Justificación del trabajo y su título. ....</b>	<b>7</b>
<b>2.-Planteamiento del problema. ....</b>	<b>10</b>
<b>2.1.-Objetivos.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2.-Breve fundamentación de la metodología.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3.-Breve justificación de la bibliografía utilizada.....</b>	<b>14</b>
<b>3.-Desarrollo .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1- El cine en las Ciencias Sociales: justificación teórica.....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.-El cine como fuente histórica. ....</b>	<b>24</b>
<b>3.3.-El cine y su utilización práctica.....</b>	<b>49</b>
<b>3.4.-Materiales y métodos .....</b>	<b>39</b>
<b>3.4.1.-Encuesta .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5.- El cine y la Guerra Civil Española. ....</b>	<b>49</b>
<b>3.6.-Resultados y análisis.....</b>	<b>59</b>
<b>4.- Parte práctica .....</b>	<b>62</b>
<b>5.-Conclusiones .....</b>	<b>95</b>
<b>6.-Líneas de investigación futuras .....</b>	<b>100</b>
<b>7.-Bibliografía .....</b>	<b>102</b>
<b>Anexo I: Proyectos Atenea y Mercurio del MEC.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo II: Ley Orgánica 1/1990 y RD 1631/2006.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo III: Datos encuesta .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo IV: Películas Guerra Civil Española .....</b>	<b>122</b>
<b>Anexo V: Análisis filmico.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo V.1: ¡Ay Carmela!.....</b>	<b>124</b>
<b>Anexo V.2: La lengua de las mariposas .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo V.3: La hora de los valientes .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo V.4: Por quién doblan las campanas .....</b>	<b>142</b>

## ***Índice de Figuras***

<b><i>Figura 1.</i></b> Recurso interactivo para la enseñanza del lenguaje cinematográfico y comunicativo.....	17
<b><i>Figura 2.</i></b> Cuadro sobre la Educación en Comunicación (EC) dentro del marco legal catalán.....	20
<b><i>Figura 3.</i></b> Secuencia de la película <i>Sierra de Teruel</i> .....	52
<b><i>Figura 4.</i></b> Secuencia del medimetraje <i>Catalunya Màrtir</i> .....	52
<b><i>Figura 5.</i></b> Secuencia del documental <i>El enterrament de Durruti</i> .....	53
<b><i>Figura 6.</i></b> Secuencia del largometraje <i>Aurora de Esperanza</i> .....	53
<b><i>Figura 7.</i></b> Secuencia del documental <i>Los aguiluchos de la FAI por tierras de Aragón</i> .....	54
<b><i>Figura 8.</i></b> Secuencia del documental <i>Morir en Madrid</i> .....	55
<b><i>Figura 9.</i></b> Secuencia de <i>Elai Alai</i> .....	56
<b><i>Figura 10.</i></b> Secuencia de la película <i>Raza</i> .....	56
<b><i>Figura 11.</i></b> Secuencia del documental <i>La vieja memoria</i> .....	57

## ***Índice de películas***

*¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990)

*¿Por quién doblan las campanas?* (Sam Wood, 1945)

*Aurora de Esperanza* (Antonio Sau, 1936)

*Catalunya Màrtir* (J. Marsillach, 1938)

*Elai Alai* (1938)

*Enterrament de Durruti* (1936)

*La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999)

*La vieja memoria* (Jaime Camino, 1977)

*Las 13 rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007)

*Los aguiluchos de la FAI por tierras de Aragón* (José Dotras Vila, 1937)

*Morir en Madrid* (Frédéric Rossif, 1962)

*Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1942)

*Sierra de Teruel* (Andre Malraux, 1945)

## ***1.-Introducción***

### ***1.1.-Justificación del trabajo y su título.***

La Ley Orgánica de la Educación (2/2006, de 3 de mayo) incluye en el curriculum de Educación Secundaria una serie de competencias básicas entre las que se encuentra la Competencia Básica en el Tratamiento de la Información y Competencia digital, que pretende dar a los alumnos los conocimientos indispensables para abrirse en un mundo cada vez más amplio y complejo. El cine es un buen medio audiovisual para poder integrar esta competencia en el área de las Ciencias Sociales para fomentar hábitos de sociabilidad y actitudes críticas y de análisis en los alumnos. En las Ciencias Sociales siempre se le ha dado importancia al conocimiento de las fuentes bibliográficas tales como los archivos, los registros, las hemerotecas, etc. Sin embargo, las fuentes no bibliográficas y los recursos que gracias al avance de la ciencia y de la tecnología tenemos ahora en nuestra disposición, se nos presentan distantes, con cierta dificultad a la hora de ponerlo en uso. Existe la metodología, pero todavía muchos profesores la desconocen. Además, debido a la complejidad y especialización de estos medios que requieren de un conocimiento técnico, lingüístico y estético por parte del docente, la herramienta del cine como recurso queda limitada, a pesar de que los profesores son conscientes de sus ventajas.

Las “nuevas fuentes”, como así podríamos llamar a las fotografías, el cine o la televisión, son medios de comunicación sociales que pueden convertirse en herramientas pedagógicas muy eficaces. El cine en el aula no solo es un simple elemento motivador o ilustrativo, sino que con un buen trabajo de campo, regular y metódico, puede llegar a convertirse en un documento cinematográfico que lleve a la comprensión, la crítica y la reflexión. Además, el cine aplica en la práctica la interdisciplinariedad de las diferentes materias que integran el ámbito de las Ciencias Sociales. Recordemos que de un film no solo podemos extraer contenido histórico, sino también una base literaria o cuestiones éticas y humanas. Por lo tanto, no sólo se desarrollan los conceptos, sino también los procedimientos: a través de la indagación y la investigación, los medios audiovisuales prestan un gran servicio que va desde la recogida de información, hasta su elaboración y posterior presentación. Los ejes actitudinales también se desarrollan de forma efectiva: el rigor y la actitud crítica son objetivos primordiales del trabajo con los medios audiovisuales, así como la valoración del patrimonio cultural, que gracias a la ayuda

del cine o del vídeo, se conocen y se conservan. Así, como se recoge en el Anexo I del Currículum de Educación Secundaria Obligatoria:

“La Competencia en el Tratamiento de la Información y Competencia digital implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, valorar y usar la información y sus fuentes y las diversas herramientas tecnológicas. Supone también respetar la regulación social sobre el uso de la información y sus fuentes”<sup>1</sup>.

Pero el uso del cine en las aulas no ha tenido la repercusión que se merece. Ángel Luis Hueso (Hueso Montón, 1998: 35) nos explica las dos razones fundamentales: la primera de ella es que muchos historiadores han considerado el cine como un simple espectáculo o un pasatiempo popular, y la segunda, que los historiadores del cine no han sido historiadores profesionales o profesores de historia, sino técnicos y críticos.

Muchas veces, el docente utiliza el cine como recurso para entretener a los alumnos en el aula. Sin embargo, el cine puede ser trabajado desde otras ópticas más reflexivas: sacar provecho de todo lo que nos puede aportar para nuestra labor educativa. Pero para ello, se necesita iniciar un proceso de alfabetización audiovisual: conocer su lenguaje, su discurso y tecnología, y también utilizar una metodología, cuya base servirá para acercar al alumnado al mundo cinematográfico.

Este trabajo realiza un análisis sobre las diferentes metodologías que se pueden utilizar para el estudio del cine en el aula, aplicándolas de manera concreta en la parte práctica a las películas sobre la Guerra Civil Española. He escogido este tema porque considero que hay determinados periodos de la historia que han resultado más beneficiosos que otros por el cine, tanto por la diversidad de propuestas que se han hecho sobre dichos temas, como por la insistente presencia del acontecimiento como tema. La Guerra Civil Española ha sido presentada desde distintas ópticas, lo que permite analizar un amplio conjunto de producciones a partir de un análisis desde el presente de cada producción. Cada una de las películas que se han realizado sobre este período de la historia española, contiene rasgos significativos y un relato histórico que los diferencian de los otros y que resulta muy útil para el trabajo en el aula. Además, recordemos que el cine ayuda a vencer la imagen inmóvil, el tiempo y el espacio (Ambròs Pallarès y Breu Pañella, 2007: 45) y que mejor recurso que éste,

---

<sup>1</sup> Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació . *Currículum Educació Secundària Obligatoria*. Catalunya: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. pg. 24.



para comprender la complejidad política, social e ideológica de la Guerra Civil española.

Las fichas prácticas que se incluyen en el trabajo se pueden adecuar posteriormente a otro tipo de alumnado o programación concreta, así que están sujetas a cambios. En todo caso conviene aclarar que en este trabajo dejo a un lado aspectos *exclusivamente* cinematográficos, que no entren en mi enfoque de estudio.

## ***2.-Planteamiento del problema.***

Hoy en día se puede decir que nos encontramos ante el triunfo de la imagen: “gracias a la televisión, la imagen entra diariamente a nuestras casas a través de la pequeña pantalla, controlando nuestras opiniones y costumbres, pero también nuestras ideas” (Ferro, 1995:16). Sin embargo, al mismo tiempo, la imagen ha comenzado a estar bajo sospecha: el film no sólo es un documento, sino que a veces es quien crea el acontecimiento.

Autores como Ferro (1995: 20), Sorlin (1980: 42) o Monterde (1986: 34), entre otros, defienden la postura de que cualquier film puede considerarse una fuente histórica, ya que no solo se trata de estudiar una historia de fenómenos objetivos, sino de la representación de estos fenómenos. Sin embargo, autores como Auñón (1982: 23) o René Predal (1994: 52) consideran como fuente histórica aquellas películas que más fielmente representan la realidad objetiva de un acontecimiento. En definitiva, se trata de un debate sobre si el historiador solo debe considerar aquellas obras de calidad reconocida o cualquier producción fílmica del pasado o de si la objetividad documental debe primar por encima de la ficción más desvinculada de la realidad.

Este debate ya se produjo a efectos similares con la novela histórica. Tanto los historiadores como los novelistas (Ibars Fernández y López Soriano, 2006: 5), llegaron a la conclusión de “que la novela histórica es antes literatura que historia, ya que es un género literario y, por lo tanto, tenemos que aceptar ciertas licencias en beneficio de la narración” (Ibars Fernández y Soriano, 2006: 5). Con el cine ocurre lo mismo. “Es habitual considerar que el cine no es capaz de representar la realidad del pasado, que en el mejor de los casos su testimonio sólo sirve para el presente, y que además la realidad que nos ofrece (dejando aparte los documentales y noticiarios) no es más válida que la de una novela” (Ferro, 1995: 66).

No se puede olvidar que el director de cine produce una obra creativa y aunque forme parte del llamado género histórico, no tiene por qué representar y reflejar fielmente la realidad. El creador de una película es un director de cine, no un historiador, y muchas veces se producen errores o distorsiones provocados por las exigencias del guión o imposibilidades técnicas. Además, el cine está realizado para ser contemplado por el público, por lo tanto, en la mayoría de casos, el cine es creado para entretener y divertir al espectador (Barrenetxea Maraño, 2006: 1).

La historia no es una disciplina que solo estudia el pasado, sino que también pretende entender y comprender el presente. ¿No se puede hacer lo mismo con el cine? No solo hay que aprovechar los contenidos históricos de una película, sino que quizás, también podemos utilizar estas distorsiones que observamos en los films para analizar la sociedad actual y sus mentalidades (Ramón García, 2007: 1). Por lo tanto, ¿Se pueden aprovechar unos hechos históricos concretos para reflexionar sobre unos hechos actuales que perviven con total actualidad?

Al historiador le cuesta hacer distinciones entre lo histórico y lo puramente estético del cine, tal y como hizo con la novela histórica. Quizás porque, tal y como expresa Julián Marías<sup>2</sup>:

“El cine es, en principio al menos, la máxima potencia de comprensión de una época pretérita. ¿Por qué? Porque realiza el milagro que se le pide a la literatura o a la historia científica: reconstruir un ambiente, una circunstancia. Eso que para las palabras es un prodigio inverosímil, lo hace el cine sólo con existir” (Ibars Fernández y López Soriano, 2006: 5).

Este trabajo se aproxima y traza una línea entre ambas posturas y lo veremos también a través de casos prácticos como son las películas basadas en la guerra civil española. También intenta ofrecer varios tipos de metodología a utilizar para orientar al docente en la difusión de conocimiento histórico mediante películas o videos. Porque: ¿Cuántos de ellos utilizan el cine como recurso didáctico?

Todavía hay quienes se resisten y rechazan sistemáticamente la posibilidad de cualificar artísticamente las informaciones codificadas a través de los medios de comunicación audiovisual (Ambròs Pallarès y Breu Pañella, 2007: 9). Porque, antes de plantearse qué contar a los alumnos, hay que plantearse qué se les va a plantear a los educadores e introducir un nuevo plan de estudios para la formación de nuevos profesores (Torrell, 2009: 4). Me formulo la misma pregunta que Ramón García (2007: 5): “¿Para qué se puede utilizar el cine como recurso didáctico?”. La pregunta puede parecer retórica, pero no lo es en la medida que muchos profesionales están utilizando el cine en concreto y el vídeo en general de una forma acrítica”. Por eso, “para los educadores es muy importante estar atentos a lo que el cine nos presenta de la realidad educativa, tanto por la visión de aspectos que no habíamos

---

<sup>2</sup> Filósofo y ensayista cinematográfico. Ver obra: Marías, Julián (1994). El cine de Julián Marías. Vol I. Barcelona: Royal Books S. L.

descubierto, como por vislumbrar líneas de trabajo innovadoras que el ‘sistema’ no permite” (Martínez, 2011: 119). Sin embargo, los profesores que realmente reconocen la importancia de estos medios audiovisuales, aún tienen que reflexionar sobre su papel y su situación en el proceso comunicativo entre el cine y el alumnado (Coll, Selva Masoliver y Solà Arguimbau, 1997: 14).

### **2.1.-Objetivos.**

El objetivo principal de este trabajo es la realización del estudio de los diferentes trabajos que se han realizado sobre la relación Cine e Historia para poder establecer una reflexión propia sobre el sentido del empleo del Cine en la didáctica de la Historia y sus posibilidades. No se trata tanto de explicar en pocas líneas lo que habitualmente ocupa manuales enteros sino explicitar desde qué posiciones se aborda el tema central. Por lo tanto, integrar buena parte de lo que ya se ha dicho en el ámbito de las relaciones entre Cine e Historia de forma fluida.

Otro de los objetivos es desentrañar la problemática que existe entre el uso del cine como elemento didáctico para el estudio de la historia en el aula y si éste se encuentra integrado en el curriculum educativo actual, así como en la metodología docente.

Trabajar, también, de forma más concreta, el cine como facilitador del conocimiento para el estudio de la guerra civil española, período de difícil comprensión por parte de los alumnos y que integra aspectos políticos, económicos y sociales de gran complejidad.

Tras ello, saber seleccionar y analizar películas siguiendo unos esquemas prefijados en las diferentes metodologías trabajadas e intentar buscar la mayor originalidad en el ejemplo práctico de acuerdo con las necesidades de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También reflexionar sobre el medio audiovisual y sobre la práctica educativa del cine fomentando una lectura crítica de la imagen e interrelacionando el currículum con un conjunto de producciones cinematográficas.

Otro de los objetivos es el fomento de la colaboración entre las Ciencias Históricas y de la Comunicación para poder reforzar la interdisciplinariedad de ambas y potenciar el uso del cine en las aulas y comprender sus posibilidades, limitaciones y aplicaciones en ella.

Lo que no pretende plantear este trabajo es la substitución de la clase de Historia por la proyección de películas, ni abordar la Historia a través del cine, sino utilizar éste como recurso de apoyo, complementario a la utilización de fuentes primarias y recursos didácticos propios de la Historia (textos, estadísticas, cartografía, diapositivas, mapas conceptuales, etc.

## ***2.2.-Breve fundamentación de la metodología.***

Este trabajo es un estado de la cuestión en el que se realiza un estudio comparativo entre las diferentes investigaciones y se analizan los puntos en común de los diferentes autores, así como sus puntos divergentes. De esta manera se llega a una serie de conclusiones finales entre todos los estudios analizados y una conclusión particular y personal. Por lo tanto, este trabajo se ha realizado a través del método deductivo, y pone el énfasis en la teoría, en los modelos teóricos y la explicación, antes de proceder a la parte práctica, a la recogida de datos empíricos. Además, he realizado una serie de hipótesis a partir de las proposiciones generales admitidas por el conocimiento de la cuestión abordada, que intentaré responder en las conclusiones finales.

Así pues, este trabajo se divide en dos partes: la parte en la que se desarrolla una investigación bibliográfica y la parte práctica, en la que se utiliza una investigación empírica. La primera es una revisión bibliográfica del tema para conocer su estado de la cuestión, por lo que se ha realizado un proceso de búsqueda, recopilación, organización e información sobre el uso del cine como recurso didáctico para las ciencias sociales. En la segunda parte, se lleva a cabo un ejemplo práctico de la metodología utilizada para el uso del cine en el aula.

Para completar el estudio, se ha realizado un trabajo de campo a través de una encuesta a una serie de alumnos de cuarto de la ESO y primero de Bachillerato, en donde se les cuestiona sobre los problemas que yo misma me he planteado a lo largo del desarrollo de este trabajo sobre el cine y la historia. Y por último, también se ha añadido un conjunto de anexos con los que se pretende profundizar en el estudio de la guerra civil española a través del análisis filmico y pedagógico de un listado de películas relacionadas con dicho periodo.

### ***2.3.-Breve justificación de la bibliografía utilizada***

Existen numerosas obras y artículos de revistas que guardan relación con el tema estudiado. La bibliografía que se ha utilizado ha sido seleccionada según los siguientes criterios:

- a) Su generalidad: se ha renunciado a los títulos que se ocupan de un período o época concreto (salvo los relacionados con la Guerra Civil Española), así como a las enciclopedias sobre cine y obras generales tanto sobre la historia del cine como de lenguaje y técnica cinematográfica.
- b) Su accesibilidad: la mayoría de obras que se han recogido se encuentran publicadas en España y, más concretamente en Catalunya, por su disponibilidad y accesibilidad a mis recursos.
- c) Su utilidad bibliográfica: las obras utilizadas contienen a su vez una serie de referencias bibliográficas muy útiles para una profundización posterior.

En los apartados teóricos del trabajo más relacionados con el cine y la historia, se ha utilizado la bibliografía de los autores más importantes relacionados con el tema, como son Marc Ferro, Caparrós Lera, Enrique Monterde y Flores Aunón, entre otros. Sin embargo, en los apartados que tienen relación más con la didáctica del cine en las aulas que con la historia, se hace uso de autores como Ambròs y Breu, Mercè Coll y Amar Rodríguez, entre otros. Para tratar el tema de la evolución de los medios audiovisuales en la legislación educativa, se hace uso de las fuentes primarias, como son las leyes y los curriculums educativos. Además, también

se utiliza una serie de películas sobre la guerra civil española para poder realizar el análisis filmico y pedagógico de las mismas.

### **3.-Desarrollo**

#### **3.1- El cine en las Ciencias Sociales: justificación teórica.**

En primer lugar, es importante hacer un repaso descriptivo de las características actuales de la sociedad contemporánea para poder comprender la necesidad de incluir las TIC en el curriculum educativo.

Se puede decir que estamos ante una “sociedad de masas”, es decir; las actividades de producción y consumo, el urbanismo, el aumento de población y la rapidez de los medios de expresión y comunicación, han generado un nuevo fenómeno, complejo y a la vez esencial, de la sociedad actual: el paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento en pleno siglo XXI. Y es que los llamados *mass-media*, se han convertido en recursos prácticamente indispensables para la comprensión y estudio de lo que nos rodea, de nosotros mismos, pues el individuo, según Flores Auñón (1982: 17), los necesita para obtener una visión de conjunto de la estructura social de la que forma parte.

Los medios audiovisuales, como es el caso del cine y de la televisión, cuentan con mayor audiencia que los tradicionales, la prensa y la radio, pues los primeros tienen un carácter persuasivo y una eficacia comunicativa mayor, en la civilización de la imagen en la que nos encontramos.

Tenemos claro, pues, que la cultura dominante en la actualidad es, fundamentalmente, la audiovisual. Estamos en una sociedad mediatizada donde la imagen es un valor en alza, y, por lo tanto, también puede llegar a ser un agente para formar opinión. Es por ello que, como dice Amar Rodríguez (2009: 28):

“el alumnado en general no puede finalizar su aprendizaje sin conocer el lenguaje de la imagen dinámica, además de acercarse al discurso y la tecnología que en ella se concentra; pues no atenderla debidamente da la espalda a la realidad mediática y no contemplarla como un agente socializador, de suma relevancia, apenas contribuye a la construcción de una ciudadanía activa, crítica y responsable”.

También como expresa Ardánaz (1998: 1), vivimos en un siglo, el XXI, en el que el cine y los medios audiovisuales forman parte de nuestra vida cotidiana y que, por lo tanto, nos puede ayudar a descifrar la realidad en la que vivimos. Sin embargo, la sociedad tiene que transformar la información que recibe, analizarla, reflexionarla con la ayuda de los profesionales de la educación, que ayudarán a educar al hombre para “ver cine”, para que abandone el ser pasivo que era y se



convierta en un espectador crítico que pueda valorar todo lo que ve y oye. Es pues la escuela, el lugar idóneo para llevar a cabo esta alfabetización de los medios (Amar Rodríguez, 2009: 30) y acoger a los nuevos medios de comunicación y tecnologías de la información. Sin embargo, Fernández Sebastián (1989: 5), afirma que “los centros educativos permanecen, en general, anclados en unos medios didácticos que han quedado anticuados: la palabra (hablada o impresa) sigue siendo casi un pilar único”. Este pilar tenemos que complementarlo con la incorporación de un nuevo concepto, el de educomunicación (Amar Rodríguez, 2009: 32), como resultado de una combinación entre educación y comunicación. Se trata de educar en la comunicación, es decir, formar para desarrollar capacidades de análisis, reflexión y criticidad, así como aptitudes creativas y participativas, para tratar los medios audiovisuales (Gispert, 2009: 32). El cine sería uno de los mejores vehículos para iniciarse en este lenguaje audiovisual, para integrar los diferentes medios en la práctica educativa y en el curriculum. Román García reafirma las intenciones de Amar Rodríguez:

“Así mismo, cuenta con la ventaja de que en sus cien años de existencia y gracias a ese aspecto educativo que le caracteriza, ha ejercido una función sorprendente en cuanto a la educación en la lectura de imágenes y todo el mundo, en principio, está capacitado para leerlo, bien sea a un nivel u otro, a pesar de las diferencias culturales” (2007: 1)



**Fig. 1. Recurso interactivo para la enseñanza del lenguaje cinematográfico y comunicativo.** <sup>3</sup>

<sup>3</sup> Media Cine.

[http://agrega.educacion.es/galeriaimg/fe/es\\_2010030413\\_9140847/es\\_2010030413\\_9140847\\_captured.jpg](http://agrega.educacion.es/galeriaimg/fe/es_2010030413_9140847/es_2010030413_9140847_captured.jpg)

Precisamente, el sistema educativo actual se encuentra todavía muy lejos de ofrecer un curriculum adaptado a las necesidades de la sociedad de la información: se necesita la integración del cine de forma interdisciplinada en todas las asignaturas de manera que se pueda llevar a cabo un conocimiento de las características del medio cinematográfico y un uso didáctico de este material cinematográfico (Ruíz Rubio, 1994: 77). Ambròs y Breu (2007: 34) se formulan una serie de preguntas: “¿Cuál es la programación que siguen los centros para trabajar los medios de comunicación de masa y las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Desde qué asignaturas se tratan estos contenidos?” Antes de entrar directamente en este tema, hagamos un repaso histórico de los programas y leyes educativas que hacen referencia a los contenidos de Educación en Comunicación y al cine.

Es a partir de finales de los años sesenta cuando el Estado español comienza a preocuparse por el aprendizaje del lenguaje audiovisual en las escuelas, a raíz de la pedagogía de la imagen a través del medio cinematográfico que formularon los pedagogos Michel Tardy y Nazareno Taddei<sup>4</sup> y que avalaban la educación en materia de comunicación. A su misma vez, el SOAP (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares) empezaron a trabajar con una pedagogía específica que abogaba por la introducción de las imágenes en la escuela, aunque fuera de manera extracurricular (Aparici: 1996,75).

A raíz de esta nueva pedagogía, el Estado institucionaliza una propuesta: el proyecto Mercurio<sup>5</sup>, que introducía el video como instrumento de aprendizaje del lenguaje audiovisual. A finales de la década de los ochenta, las propuestas se focalizan en el uso del ordenador, y proyectos como el Atenea<sup>6</sup> y el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) estudian el uso de la nueva tecnología en las aulas. Este interés por la tecnología se reafirmará con la Reforma Villar Palasí y Díez Hochleinter<sup>7</sup>, de la educación general básica. Sin embargo, a pesar de todas estas reformas y proyectos, el ámbito audiovisual todavía seguía sin integrarse de forma sistematizada en el curriculum educativo. Será con la

---

<sup>4</sup> Ver obra: Taddei, Nazareno (1979). *Como educar con la imagen*. Madrid: Marova.

<sup>5</sup> Ver Anexo I.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> BOE, núm. 187. 6 de agosto de 1970.

llegada de la LOGSE<sup>8</sup>, cuando se introduzca la Educación en Comunicación audiovisual, eso sí de manera voluntaria y no prescriptiva.

En el año 2000 se crea el Decreto Mínimo que, aunque no comporta grandes cambios, si se despliegan una serie de planes para poder llevarlos a cabo en el proyecto educativo de centro. No veremos un programa de innovación educativa hasta el inicio del curso 2004-2005, llamado Programa de Educación en Comunicación Audiovisual (PECA) y que está dedicado exclusivamente a la Educación en Comunicación (Ferrés Prats 2006: 1). Sin embargo, el problema persiste, ya que el programa solo llega a determinados centros: a los que escogen el programa porque les interesa y a los que, después, tienen que pasar un proceso de selección (Ambròs y Breu 2007: 35).

EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN DENTRO DEL MARCO LEGAL CATALÁN	EDUCACIÓN SECUNDÁRIA
Ley de educación general básica de 1970	No está presente el EC.
Ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) 1990	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos generales de etapa.</li> <li>• Eje transversal de educación audiovisual, opcional (<i>Departament d'Ensenyament</i>, 1996).</li> <li>• Créditos comunes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua.</li> <li>- Visual y plástica.</li> <li>- Ciencias Sociales.</li> <li>- Tecnología.</li> </ul> </li> <li>• Créditos variables, posibilidad (<i>Departament d'Ensenyament</i>: radio, televisión, cine y literatura).</li> </ul>

---

<sup>8</sup> Ver Anexo II.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créditos de síntesis, posibilidad.</li> </ul>
Decreto de Mínimos 3473/2000 (reforma de la reforma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos generales de etapa.</li> <li>• Eje transversal de educación audiovisual, opcional (<i>Departament d'Ensenyament</i>, 1996).</li> <li>• Créditos comunes: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua.</li> <li>- Visual y plástica.</li> <li>- Tecnología.</li> </ul> </li> <li>• De créditos variables ya quedan muy pocos.</li> <li>• Créditos de síntesis, posibilidad.</li> <li>• Integración dentro del PEC (planes estratégicos sostenidos con fondos públicos, 2001).</li> </ul>

**Fig. 2. Cuadro sobre la Educación en Comunicación (EC) dentro del marco legal catalán (Ambròs y Breu 2007: 37).**

Con la introducción de La Ley Orgánica de Educación en el año 2006 (LOE), las tecnologías de la información y la comunicación han pasado a ser consideradas como un recurso didáctico de primer orden. La competencia digital y tratamiento de la información, una de las ocho competencias básicas que establece la LOE, se encuentra estrechamente relacionada con algunas de las competencias definidas en el proyecto Deseco de la OCDE<sup>9</sup>.

La contribución de la materia de las Ciencias Sociales a la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital viene dada por la “importancia que tiene en la comprensión de los fenómenos sociales e históricos contar con destrezas relativas a la obtención y comprensión de información, elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes de la materia.” (Berritzegenueak, s.f. p. 4). Tal y como se explicita en el artículo “Aportación de las materias al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y

---

<sup>9</sup> Proyecto de Definición y Selección de Competencias (Deseco) realizado por el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), elaborado por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

competencia digital” (Berritzegenueak, s.f.), la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia contribuye a la consecución de esta competencia mediante:

- Actividades multimedia para obtener, recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar, intercambiar información acerca de la sociedad, el territorio, las instituciones, la cultura, el arte, etc.
- Simulaciones para diferenciar entre mundo real y mundo virtual.
- Actividades para comunicarse y relacionarse a través de foros.
- Actividades de búsqueda, obtención y procesamiento (organización y distinción de datos y conceptos relevantes) de información relacionada con las Ciencias Sociales.
- Actividades para identificar y emplear los medios oportunos: presentaciones, diagramas, organigramas, gráficas, tablas y mapas para producir, mapas conceptuales; presentar o comprender información compleja (simulaciones, evolución en el tiempo, economía, consumo, etc.)
- Propuestas que fomenten una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

El presente trabajo se va a concretar en el cine, como expresión y reflejo de la sociedad y como fuente para la historia. Así vemos como en la ley 55/2007, de 28 de diciembre, se fomenta el conocimiento del cine en las escuelas:

“Suscribirá convenios de colaboración con entidades públicas o privadas necesarios para el fomento de las actividades cinematográficas y audiovisuales, así como para la formación de profesionales. Colaborará con las diferentes administraciones educativas para el fomento del conocimiento y difusión del cine en los diferentes ámbitos educativos”<sup>10</sup>

El cine, según Martínez *et al* (1996: 80-81) y la terminología de estos autores, proporciona una cantidad de ventajas para el desarrollo de la enseñanza, pues ayudan a:

---

<sup>10</sup> BOE núm. 312. Capítulo III, artículo 19.1. e)

- Fomentar la participación y el esfuerzo creativo.
- Motivar el aprendizaje.
- Ampliar el marco de experiencia del alumno.
- Provocar comportamientos imitativos.
- Facilitar el aprendizaje por descubrimiento.
- Ayudar a los alumnos a conocerse a sí mismos.

Ambròs y Breu (2007: 39), añaden otras ventajas como la del desarrollo de la imaginación y el lenguaje, la ampliación de las capacidades expositivas, el trabajo de aspectos relacionados con la imagen audiovisual, el funcionamiento de la memoria y la sensibilidad por el significado de un film y la interiorización de las historias y la elaboración de conclusiones propias.

Sin embargo, antes de introducir el cine en las prácticas educativas, el docente tiene que tener en cuenta una serie de principios psicopedagógicos: el equilibrio entre la emoción y la racionalidad y el aprendizaje constructivista (Gispert, 2009: 84).

El primero de ellos, el del equilibrio entre la emoción y la racionalidad, es el que afecta al mundo privado y sentimental de las personas. Es decir, las estrategias didácticas que lleve a cabo el docente a través del visionado del film, tienen que aprovechar este conjunto de sensaciones y emociones que el mismo film provoca en los alumnos. No podemos rechazar la racionalidad y la argumentación de la película, pues nos ayuda a reflexionar y extraer el conocimiento significativo de lo estudiado, pero también podemos dar rienda suelta a la libertad de expresión y de emociones. Recordemos que una de las finalidades del cine es la de provocar placer a sus espectadores. Los alumnos, pues, tienen que saber gozar de ese placer y transformarlo, a partir de unos contenidos y conocimientos dados por el docente, en saber. Por lo tanto, como dice Gispert (2009: 85) “Deberíamos aceptar que el espectáculo es compatible con el conocimiento y que el aprendizaje no es contradictorio con la diversión. Hay que comprender que la emoción no está reñida con la razón ni viceversa y que combinar la pasión y el estudio debería ser completamente compatible”.

El segundo principio psicopedagógico tiene que ver con la estimulación del aprendizaje significativo. Se puede decir que se establecen dos tipos de

informaciones: la que difunde la escuela, a través del docente, y la que proviene de los medios de comunicación, en este caso el cine. El que primero se tiene que transmitir es el de la escuela, para que el alumno pueda analizar el film a partir de unos conocimientos previos y consolidarlos tras su visionado. El estudiante, no obstante, no conseguirá desarrollar un aprendizaje significativo hasta que no sea capaz de aplicar los conocimientos que haya adquirido en contextos diferentes de aquellos donde los ha aprendido.<sup>11</sup> Por lo tanto, el cine puede ayudar a los educadores a representar la realidad y a visualizar los conceptos teóricos que se explican en el aula. El aprendizaje significativo, además, puede desarrollarse a través del dialogo que fomenta la visualización de películas, el discurso, la investigación, la construcción del mundo real y la comprensión de determinados acontecimientos (Martínez, 2011: 120).

Enrique Monterde (1986: 9), establece una serie de consideraciones a tener en cuenta sobre el cine:

- a) Es un medio de comunicación
- b) Es un sistema industrial.

Cualquier reflexión sobre el funcionamiento comunicativo del Cine o sobre sus repercusiones sociales no puede dejar de lado sus componentes industriales como son las necesidades comerciales o la búsqueda de la rentabilidad.

- c) Interdisciplinariedad y análisis fílmico.

Al igual que la Historia se ve cada vez más forzada a integrar un conjunto de saberes interdisciplinares para conocer y comprender al conjunto de la sociedad, el cine también puede considerarse como un espacio de significaciones diversas. De ahí se deduce que no existe un patrón único de análisis para cualquier film.

En pleno siglo XXI y en pleno desarrollo de los llamados *mass media*, la educación ha tardado en incorporar los medios audiovisuales como el cine y el vídeo en el curriculum educativo. Estos recursos se consideran indispensables para comprender el mundo que nos rodea y la sociedad en la que vivimos. La escuela es el lugar idóneo para que se lleve a cabo este conocimiento del lenguaje audiovisual y

---

<sup>11</sup> Teoría de Vygotsky. Ver obra: Baquero, Ricardo (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

convertir a los espectadores en personas críticas que puedan valorar lo que ven y lo que oyen. Sin embargo, haciendo un repaso histórico de las leyes educativas españolas, se afirma el hecho de que las referencias a los contenidos de Educación en Comunicación y cine son escasas. Será con la introducción de la LOE cuando se establezca la competencia digital y tratamiento de la información para que se desarrolle el aprendizaje audiovisual y las ventajas que algunos pedagogos le atribuyen al cine: el desarrollo de la imaginación y el lenguaje, la facilitación del aprendizaje por descubrimiento, el equilibrio entre la emoción y la racionalidad o el aprendizaje constructivista.

### ***3.2.-El cine como fuente histórica.***

Una vez que hemos visto la importancia que tiene el cine en nuestra sociedad actual y en la educación, veamos si el cine puede constituir una fuente histórica y si tiene validez para el aprendizaje de los acontecimientos históricos más complejos.

Marc Ferro (2008: 14), se fundamenta en una premisa básica: el film posee la condición de testimonio de la sociedad que lo convierte en una fuente histórica de gran magnitud. Por lo tanto, y tal y como también piensa Jean-Luc Godard<sup>12</sup> (Gispert, 2009: 129), el cine se presta a ser analizado desde una doble perspectiva histórica: en primer lugar, como reflexión del tiempo de la historia y, en segundo lugar, como testimonio de su propia historia. Otros investigadores como Jacques Rancière (2005: 12), José Enrique Monterde (1986: 32) y Ángel Luis Hueso (1998: 17) comparten de forma generalizada la misma opinión: el cine de ficción ambientado en el presente es un fiel reflejo de su propio contexto histórico, al recrear el pasado desde el presente, ofrece un testimonio de época pretéritas y a la vez de las circunstancias históricas en las que se realiza la película.

Marc Ferro (1995: 21) y Martínez *et al* (1996: 70) consideran que el cine interviene, principalmente, como agente de la historia: además de su función como testigos de una época, el cine también puede crear y generar historia, interviniendo en los procesos, participando e interactuando con la sociedad que los genera. Es decir, el cine es un producto cultural y, como tal, no es un elemento neutro, sino que

---

<sup>12</sup> Cineasta francés, autor del ensayo fílmico titulado *Historie du cinéma* (1987-1997)



interviene sobre la sociedad a través de la ideología o de las condiciones estructurales de un momento dado (Monterde, 1986: 35).

Así que nos podemos preguntar: ¿Constituye el cine para los historiadores un documento útil? El historiador norteamericano Martín A. Jackson, afirma con rotundidad que el cine es parte integrante de la Historia y que sin éste los actos y los sentimientos de los hombres y de las mujeres de nuestro tiempo, podrían malinterpretarse (Ibars Fernández y López Soriano, 2006: 9). Caparrós Lera apoya el pensamiento de Jackson y reafirma que el cine es una fuente histórica “que refleja las mentalidades de los hombres de una determinada época y que puede llegar a ser un buen medio didáctico para enseñar la historia contemporánea” (Caparrós Lera, 2004: 20).

Sin embargo, antes de juzgar si un film es fiel a su pasado o no, tenemos que distinguir dos tipos de géneros: el film histórico, que es aquel que está ambientado en el pasado y basado en acontecimientos reales y el film de ficción histórica, que es aquel cuyo referente temporal está en el presente en el que sucedieron los hechos. Tal y como expresan Caparrós Lera (2004: 27) y Marc Ferro (2008: 17), en la actualidad, ambos tipos de film pueden llegar a confundirse, ya que todas las películas son de algún modo históricas.

Pero vayamos a los primeros. Los films históricos, como ya hemos dicho, son documentos para recrear, para imaginar, para ver una etapa histórica anterior. ¿Cómo podemos afirmar la rigurosidad y fiabilidad de un film histórico? Gispert (2009: 137) nos informa de una serie de elementos a tener en cuenta a la hora de investigar la verisimilitud histórica de una película. Primero de todo, el docente tiene que tener en cuenta que hay muchos films que no cuentan con grandes presupuestos de producción que permitan disponer de profesionales o de historiadores que puedan contextualizar históricamente y con solidez científica la película. También hay que tener en cuenta que las películas basadas en épocas muy lejanas tienen dificultades a la hora de documentarse históricamente. También el cine tiene que contar con una serie de fuentes visuales o imágenes pictóricas para poder recrear la ambientación de la época: el vestuario, el atrezzo y el maquillaje.

Los historiadores más pendientes de la fidelidad histórica, atacan el uso del cine como documento histórico como consecuencia de los *anacronismos* que se producen en los films, a veces de forma deliberada u otras de manera involuntaria, por su dificultad a la hora de perfilar con perfección algunas de las características de las sociedades pasadas.

Sin embargo, estas distorsiones que observamos pueden ser también una buena manera de investigar fenómenos como las mentalidades, las ideologías y las identidades que se esconden tras un film. Peter Burke atestigua que (Gispert, 2009: 138) “las distorsiones que podemos apreciar en las representaciones antiguas son sobre todo el testimonio de ciertos puntos de vista o de determinadas “miradas” que se han lanzado hacia el pasado”.

Esta historia de las mentalidades se puede observar con mayor amplitud en el segundo género mencionado: el cine de ficción, que como ya hemos dicho, se basa en hechos que nunca ocurrieron, ambientados en su propio presente. Las mentalidades se contraponen a la concepción de la historia tradicional, es decir, a la visión de los hechos empíricos, y aboga por una historia que no solo de cabida a la crónica, sino también a los mitos, a la intriga, a los sentimientos y al imaginario colectivo de una sociedad para comprender los hechos culturales de una época.

Aunque se diga que el cine pueda escoger y transformar la realidad en función de sus intereses, cabría preguntarse: ¿Todos los historiadores han escrito la misma historia sobre un acontecimiento? Marc Ferro (1995: 33) compara al historiador como el combatiente que va cambiando de armas y tácticas según éstas pierden su eficacia. Es decir, el historiador se apoya en determinadas fuentes o métodos según las necesidades de su misión o época. Sin embargo, según François Furet (Ferro, 1995: 36), el historiador de nuestros días ya ha dejado de explicar la historia según su interpretación, según su conveniencia, ahora utiliza el método científico de las ciencias humanas: clarificar su hipótesis, resultados, pruebas y dudas. Pero Ferro insiste en que los historiadores cada vez más utilizan las fuentes no escritas que “nacen del pueblo para conocer el folklore, el arte y las tradiciones populares” y así conocer parte de la historia. Es decir, “las creencias, las intenciones y la imaginación del hombre son tan historia como la historia” (Ferro, 1995: 36). Por lo tanto, ¿Podemos afirmar que el film, ya sea imagen de la realidad o no, ya sea documento o ficción, o incluso pura fantasía, es también historia?

Monterde (1986: 33), opina que sí, que “el cine produce Historia de una forma casi ontológica: por el mero hecho de ser filmado, cualquier acontecimiento se convierte en histórico, es percibido por el espectador como perteneciente al pasado, aunque revivido en presente por él”. Por lo tanto, según este autor, todo film puede ser considerado como fuente histórica, pues lo importante ya no es tanto el hecho histórico en sí mismo, sino la mentalidad de la que el film es reflejo. Así opina también Pierre Sorlin (Monterde 1986: 37), quien expresa que la pantalla no revela al mundo como es, sino como se le comprende en una época determinada.

Flores Auñón (1982: 23), no obstante, no opina del mismo modo, sino al revés: el cine se puede considerar un verdadero documento cuanto más fielmente represente la realidad del hombre con el mundo, los valores y las mentalidades de aquella sociedad. Sigue la misma línea argumental René Predal (1994: 22), que plantea que el valor documental de un film es inversamente proporcional a su sumisión a las leyes de un género.

Para poder realizar el análisis histórico de un film, el historiador tiene que tener en cuenta una serie de elementos (Monterde, 1986: 45):

- a) *La ideología*, entendida como el “conjunto de explicaciones, creencias y valores aceptados y empleados en una formación social”, como define Monterde (1986: 45) y que no debe confundirse con las mentalidades, pues no significa que una ideología sea asimilada por aquellos que la reciben. Por lo tanto, el film es también un vehículo ideológico y, tal y como afirma Marcel Martin (Monterde, 1986: 45), el cineasta que se cree libre filmando la realidad no es, así, más que el instrumento involuntario de la propagación de esa ideología.
- b) *El imaginario colectivo*. Los contenidos principales del cine son, como ya hemos dicho anteriormente, las mentalidades, los mitos y las representaciones colectivas. El historiador tiene que prestar mayor atención a aquellas representaciones cinematográficas de estereotipos visuales característicos de una formación social concreta y analizarlas para poder aproximarse a las mentalidades de determinados grupos.
- c) *Los autores*. Tenemos que tener en cuenta que una película no puede desvincularse de la subjetividad de su autor. No obstante, en ningún caso podemos sobrevalorar excesivamente la importancia de la intención del autor en el film. El objetivo principal no es preguntarse: ¿qué ha querido decirnos el autor con esta obra? Sino que, en gran medida, el objeto fundamental de la investigación histórica de un film está mucho más allá de cualquier intencionalidad.
- d) *Las censuras*. Por censura podemos entender la forma en que los poderes públicos intervienen en el control de un film: las subvenciones directas o indirectas, las facilidades crediticias o de distribución, los premios, el papel promocional, etc. Monterde (1986: 51), sin embargo, advierte al historiador de que no solo debe abordar el tema de la censura de los controles oficiales, sino también las formas de censura industrial y comercial: los films que no

encuentran financiación, las modificaciones por imposiciones económicas o industriales, las alteraciones por motivos comerciales, etc.

- e) *Los públicos*. El cine se puede evaluar a través de las reacciones y las percepciones de sus receptores, del público. La población espectadora consta de una diversidad de grupos de diferentes intereses, gustos y necesidades, por lo que el análisis de un film deberá tener en cuenta esas diferencias.
- f) *La crítica*. Las críticas pueden convertirse para el historiador, una amplia base para sus investigaciones, pero también éste debe desarrollar a su vez una crítica de lo que representan esas fuentes, pues la crítica en ningún caso se puede considerar como una institución homogénea y uniforme.

Tenemos claro, pues, que es el historiador quien tiene que saber utilizar el cine como fuente histórica de forma acertada, siempre teniendo en cuenta, tal y como expresa Hueso (1998: 23), que esta tarea no es nada fácil pues

“el cine no puede ser concebido como un ente autónomo y perdido en la época que le corresponde atravesar, sino que es una manifestación del mundo que le rodea, mediante el cual una serie de tendencias más o menos soterradas consiguen manifestarse a enormes masas populares, lo cual hace que no pueda ser dejado de lado por los historiadores de esta época si quieren utilizar la totalidad de los elementos que les ayudan a comprender en toda su perfección cuál es el momento histórico en el que se desenvuelven y por el que está pasando la humanidad”.

Historiadores como Marc Ferro, Jean-Luc Godard, Jacques Rancière, José Enrique Monterde y Ángel Luis Hueso comparte de forma generalizada que el cine puede convertirse en un testimonio de la sociedad en cuanto reflejo de su propio contexto histórico, por lo que se puede considerar a éste como fuente para el estudio de la historia. Así mismo, también consideran el cine como agente de la historia y como generador de historia, que interviene sobre la sociedad a través de la ideología de un momento concreto. Caparrós Lera y Martín A. Jackson van más allá y afirman que el cine es integrante de la Historia y que, por lo tanto, puede convertirse en un buen medio didáctico para su estudio. Las películas de ficción, a pesar de no reflejar fielmente la realidad, se acercan al imaginario colectivo y a las mentalidades de una sociedad concreta, por lo que cualquier acontecimiento que refleja el cine se puede convertir en histórico. No obstante, la ideología, el imaginario colectivo, los autores, las censuras, los públicos y la crítica, son elementos que se deben de tener en cuenta a la hora de analizar una película y utilizarla como recurso didáctico en la clase de historia.

### ***3.3.-El cine y su utilización práctica.***

Este apartado se acerca al conocimiento de las diferentes metodologías propuestas por los autores más importantes en dicha materia en relación con el uso del cine para la práctica histórica.

El material que se utiliza para poder visualizar las películas en el aula es el DSV (Documento en Soporte de Video), que nos permite adentrarnos en la memoria visual de nuestro siglo (Valle Aparicio, 2007: 4). Para ello, es imprescindible que el docente no solo sepa manejar las fuentes escritas, sino también las que se encuentran en soporte audiovisual. Así pues el profesor tendrá que poseer una serie de conocimientos que le permitan reconocer las características propias de cada medio audiovisual en función de su aplicación al aula, su relación con la enseñanza de la Historia y las formas de trabajo con estos materiales.

¿Pero cómo realizar este proceso formativo? Lo adecuado sería la inclusión de los medios audiovisuales en el curriculum educativo de primaria y secundaria, para luego proceder a una formación más específica en la Universidad. Gracias a la LOE, la inserción de los recursos audiovisuales y de los medios de comunicación en el aula se están normalizando cada vez más en sus adecuados niveles o etapas. Sin embargo, en la actualidad, los docentes todavía necesitan acudir a los espacios dedicados a la formación permanente del profesorado, donde a través de los institutos de Ciencias de la Educación, escuela de verano u otros centros y asociaciones de profesorado, se van introduciendo en el mundo de los medios audiovisuales. Pero no basta con aprender, sino que la formación y el conocimiento que va adquiriendo el profesor, también tiene que revertir en la investigación y en la integración de esos medios en el proyecto educativo (Monterde, 1986: 193). ¿Y cómo integrarlos en el proyecto educativo? El docente tiene que hacer uso del cine de forma interdisciplinaria: no solo ceñirse a su propia materia, sino integrar aspectos múltiples, fuera del marco estricto de la enseñanza de la historia.

La introducción de los medios audiovisuales en el aula ha significado para los alumnos, romper con la monotonía formal y rutinaria del discurso del profesor. Las explicaciones pueden ser mucho más amenas y divertidas, pero también mucho más profundas, intensas y críticas. El alumno, no obstante, tiene que ser consciente de la necesidad de la crítica histórica, de la interpretación de todo acontecimiento histórico, para que entonces pueda adoptar una actitud crítico-productiva ante un análisis filmico-histórico. Esta es una tarea complicada, pues muchos son los

alumnos que todavía mantienen una actitud contemplativa ante la enseñanza y ante los medios audiovisuales, muchas veces fomentada precisamente por uno de ellos, por la televisión, modelo dominante que convence al espectador de que la única forma de construir imágenes y contenidos audiovisuales es la suya (Ambròs y Breu, 2007: 20).

¿Cómo pasar de una actitud pasiva a una de participativa y crítica? La escuela es quien tiene la obligación de romper esta dinámica y formar al docente en la realidad de los medios, para que luego éste pueda enseñar a sus alumnos integrando la práctica audiovisual en sus actividades académicas. El estudio de la Historia a través del cine, por ejemplo, enseña a los alumnos a reflexionar sobre la presencia de la Historia, de las “cosas pasadas”, en su propia vida cotidiana (Monterde, 1986: 196). Por ejemplo, una película que relata las experiencias vividas durante el crac de 1929, puede generar semejanzas y también diferencias con la crisis económica del periodo actual. Además, el cine deja márgenes para la interpretación, ya que muchas veces son los medios de comunicación de masas los que conforman la opinión pública y dificultan la labor docente. Es este contra-análisis, a través de películas o materiales alternativos, los que pueden romper con esta pasividad.

El cine, pues, aporta una gran cantidad de posibilidades didácticas que estarían en relación con la planificación curricular del aula, atendiendo a su lenguaje, discurso y tecnología. En este sentido, el profesor Aguaded (1996: 135) marca una serie de líneas fundamentales:

- a) Visionado de films. “Se incluirá una fase pre-proyección, motivadora, informativa y reflexiva; y una etapa post-proyección de carácter coloquial, lúdica, analítica y también práctica” (Aguaded, 1996: 135)
- b) Estudio del medio. Reflexión sobre la industria del cine, con el propósito de potenciar la lectura crítica.
- c) Recreación de películas. Plantear la posibilidad de modificar las imágenes.
- d) Elaboración de films propios. Un proceso que implica al alumnado y al profesor, involucrándolos de la idea a la creación.

Una vez que profesores y alumnos muestran una actitud predispuesta para el uso de los diversos medios audiovisuales en la aplicación del Cine a la didáctica de la Historia, vayamos ahora al estudio de los diferentes métodos para su integración en

el aula. Existen dos métodos principales: los que están basados en el trabajo sobre la película y los que integran la película en la enseñanza de la materia.

El objetivo principal de los primeros es el de valorar las películas como una obra de arte, y analizarla, estudiar su contenido, su parte más técnica, etc. Un ejemplo claro de este tipo de método sería el que utilizan Miquel Porter (1994: 65), J. Fernández Sebastián (1989: 31) y Flores Auñón (1982: 33), entre otros. Éste último ha señalado una serie de pasos previos que el profesor ha de realizar antes de utilizar el film escogido para sus alumnos:

- 1.-Recopilación de datos para la realización de la ficha técnica, que puede ser más simple (señalización únicamente del título y el director de la película) o más compleja.
- 2.-Realizar un resumen argumental de la película.
- 3.-Seleccionar los aspectos más importantes del contenido histórico de la película, siempre adaptándolos al nivel educativo del alumnado, y fomentar el aspecto crítico, cotejándolos con otras fuentes históricas.
- 4.-Señalar otras fuentes utilizadas para complementar datos: libros, revistas, folletos, etc.

Según este mismo autor, Auñón recomienda que para los niveles más básicos, este método se realice de forma oral y ordenada, mientras que para los más mayores, la presentación se realice de forma escrita, bien individualmente o por equipos, que luego se representarían oralmente ante la clase para comentarlo y debatirlo.

Vayamos a la ficha técnica. Flores Auñón (1982: 33) nos indica los datos que tiene que incluir una ficha técnica:

- 1.-Título en español (si se ha hecho la versión española del film)
- 2.-Título original (en la lengua original de la película, para evitar confusiones con el título traducido de la original)
- 3.-Producción (país o países donde se ha realizado, nombres de las empresas productoras y el año de su producción)
- 4.-Argumento (nombres de quienes han partido la idea original)
- 5.-Guión (nombres de quienes lo han creado)

- 6.-Director (uno de los datos más importantes para la valoración de un film)
- 7.-Intérpretes (citar, junto con el nombre de los artistas, los personajes que interpretan)
- 8.-Duración (expresada en minutos y en metraje)
- 9.- Fecha de su estreno

Una vez realizada la ficha técnica, se pueden complementar con más datos relativos al trabajo del director o destacar a los autores del guión, música, vestuario, etc., y establecer un resumen del argumento de la película (resumir su trama de forma sencilla) y realizar un comentario con las siguientes pautas generales:

- 1.-Establecer unas coordenadas espacio-temporales, tanto del argumento de la película, como del momento en que se realizó.
- 2.-Destacar las secuencias más importantes desde el vertiente histórico.
- 3.-Analizar los aspectos más técnicos: efectos especiales, movimientos de la cámara, planos y objetivos utilizados por el director, etc.
- 4.-Estudiar el montaje de la película: duración de los planos, ritmo, etc.
- 5.-Comentario sobre la banda sonora.
- 6.-Interpretación de los actores.
- 7.-Recopilación de material sobre la película: críticas, ensayos, carteles, etc.
- 8.-Su adecuación con la realidad histórica: su objetividad o su imparcialidad.
- 9.-Establecer una filmobibliografía: películas y libros relacionados con el film.

Víctor Manuel Amar Rodríguez (2009: 177) también se encuentra dentro de este primer método, rescatando el concepto de cine fórum como una actividad interactiva que permite a los alumnos trabajar en grupo y participar en el lenguaje cinematográfico. Para establecer las estrategias del cine fórum, Amar (2009: 178) plantea cuatro momentos:

1. La alfabetización en cine. Los alumnos tienen que adquirir un mínimo de conocimientos relacionados con los diferentes alfabetos que se dan cita en este medio audiovisual. No se trata solamente de disfrutar de la proyección de la película, sino también saber codificar sus códigos.



2. Por un código de compromiso. Una vez realizado esta alfabetización audiovisual, es aconsejable aprender a mirar. La falta de comodidad, la impaciencia o el ruido pueden dificultar el disfrute de la película, por lo que toda persona que vaya a participar en el visionado del metraje, tiene que comprender y aceptar que un aula jamás gozará de los elementos de una sala cinematográfica comercial.
3. Algunas recomendaciones para ejercer el derecho a participar. Tras el visionado empieza el debate. Pero para iniciar la dinamización de una actividad como esta, es imprescindible tres cosas: tener algo interesante que decir, saber hablar en público y saber escuchar.
4. *Estrategias para diseñar la actividad en el aula. Se puede dividir en tres fases:*
  - a) Fase de preactividad
    - Análisis inicial del tipo de alumnado a quien va dirigidas las sesiones.
    - Planteamientos genéricos de la actividad (fechas idóneas para su desarrollo, diseño y elaboración del material complementario y didáctico, etc.)
    - Formación inicial del profesorado (curso intensivo para capacitar al profesorado en formación cinematográfica y técnicas de grupo)
    - Revisión y edición de material didáctico (revisión del material existente en el centro, elaboración de nuevos materiales, etc.)
  - b) Fase de actividad
    - Desarrollo del Programa en el aula
    - Desarrollo de la actividad
      - Parte I (presentación del film, proyección y debate)
      - Parte II (recomendaciones de otros films o libros, reconocer el cine como fuente, etc.)
  - c) Fase de postactividad

- Complemento a la proyección (otras charlas o clases, visitas a exposición, conocer un set de cine, etc.)

Amar Rodríguez (2009: 187) también nos recomienda hacer hincapié en la fase de información, evaluación y seguimiento del profesorado para que continúe el desarrollo de la experiencia mediante actividades tales como la elaboración de un plan de actuación pedagógica o la valoración general de la marcha del Programa. Además, también nos propone la formación de madres y padres del alumnado que quieran trabajar la experiencia a través de tutorías y entrega y comentario de folletos de difusión. Este plan de trabajo, finalmente, lo que pretende es incentivar la educomunicación basada en modelos más dialogísticos.

El segundo método, la integración de una película en una unidad didáctica, seguiría el proceso marcado por Campuzano Ruíz (1987: 23), cuyo plan de trabajo sería el siguiente:

*1.- Trabajo preparatorio:*

- a) Selección de los núcleos temáticos a estudiar.
- b) Selección de la película.

Esta es una decisión muy importante, obviamente, pues es uno de los pilares fundamentales para apoyar un buen trabajo didáctico. Según Fernández Sebastián (1989: 27), antes de escoger una película, se tiene que tener en cuenta las diversas perspectivas de los integrantes del colectivo de profesores e incluso el de los alumnos, valorando también las posibilidades de interdisciplinariedad de las películas, así como aquellas que mejor puedan servir para abordar las épocas y sociedades a estudiar. También hay que escoger aquellas películas de las que se puedan desprender (VV.AA, 1998: 82)

-Un conocimiento geográfico, artístico, social, político...de cualquier época de la historia.

-Un documento original del siglo XX.

-Un lenguaje cinematográfico.

-Unos valores estéticos.

Ambròs y Breu (2007: 199), considera que las películas más adecuadas para tratar en un aula de secundaria tienen que ser:

- Atractivas a los ojos de los estudiantes.
- Adecuada al nivel educativo y a los contenidos cinematográficos previos.
- Transmisora de valores cívicos, desde un punto de vista global.
- Enriquecedora desde el punto de vista personal y de la cultura audiovisual.
- Adecuada por la reflexión intelectual y la reinterpretación del mundo.
- Motivadora, por generar un conjunto de propuestas relacionadas con el curriculum escolar.

c) Selección de los materiales de apoyo.

El profesor tiene que informarse y documentarse acerca de la sociedad y la época que se refleja en el film y hacer acopio de aquellos materiales que puedan servir para el trabajo en clase (mapas, fuentes, cronologías, esquemas). Sin embargo y, tal y como dice Fernández Sebastián (1989: 107), el docente no tiene que dárselo todo hecho al alumno, sino que una de las actividades obligadas que tiene que realizar el alumno es la de la búsqueda y selección de datos e informaciones. El profesor orienta al alumno, pero es éste es el que se inicia en la investigación científica.

d) Elaboración de las estrategias de evaluación.

*2.-Presentación de la actividad:*

- a) Visionado en grupo.
- b) Plan de trabajo
- c) Explicación del esquema de análisis.
- d) Presentación de los materiales de apoyo.
- e) Fichas de trabajo de carácter orientativo.

*3.-Trabajo en pequeños grupos de los alumnos:*

- Análisis del material de apoyo.
- Nuevos visionados.
- Búsqueda de más documentación.

Esta fase la denomina Gispert (2009: 92) como la fase de investigación. El alumno debe consultar diferentes fuentes documentales que no solo se ciñan exclusivamente al ámbito cinematográfico, sino también a otros ámbitos de estudio y otras disciplinas con las que el cine se encuentra relacionado. Otra forma que también nos aconseja la autora para complementar la información es la de realizar entrevistas a testimonios que vivieron el hecho o acontecimiento que se refleja en la película. Gracias a estas personas se puede obtener valiosas informaciones y juicios a tener en cuenta que podremos contrastar con nuestras propias opiniones.

-Examen de toda la documentación.

También como dice Gispert (2009: 94), toda la información y documentación reunida deberá estar clasificada y ordenada para así poder ser aprovechada al máximo.

-Elaboración de las conclusiones.

En este período, el autor aconseja que se entregue a cada grupo un guión de trabajo para que puedan orientarse con facilidad. Este guión abarcaría unos puntos generales a trabajar por todos los equipos, pero también una serie de puntos más concretos que analizarían los distintos equipos. De esta manera, el campo de estudio es mucho más amplio y se puede reflejar en la puesta en común.

#### *4.- Trabajo de toda la clase:*

- Debate general y conclusiones.

### **Objetivos comunes que se pretenden obtener del visionado y trabajo ulterior de los films a través de las diferentes metodologías:**

Uno de los objetivos principales es tratar de educar a los alumnos con un informado escepticismo (Torres, 2002: 85), como una de las estrategias ante una sociedad y un mundo en el que los fundamentalismos y el pensamiento dogmático, tienden a inundarlo todo. A través de estos métodos, el alumnado aprende a desarrollar una conciencia crítica que le permita analizar, valorar y participar en su entorno social y cultural. Relacionado con esto último, también se pretende enseñar a mirar el cine con unos ojos más críticos para formar futuros espectadores y espectadoras responsables y que sepan diferenciar entre la ficción y la realidad,

además de detectar los intereses que se ocultan en la industria e incentivar el disfrute del espectáculo.

Además, estamos ante unas propuestas pedagógicas íntimamente ligadas al mejor aprendizaje haciendo y sintiendo, ya que ayudan al alumnado a la participación y al diálogo, así como también a relacionar un tema con la realidad y a investigarlo en y fuera del aula. Así pues se pretende que los alumnos consigan hacer efectivo un análisis fílmico e histórico, social o literario aprendiendo a documentarse, haciéndose y viéndose, convirtiéndose en protagonistas del proceso de aprendizaje.

También pretende incentivar la predisposición del alumnado para mirar hacia la educación en medios como una parte más del curriculum y potenciar el diálogo como recurso de conocimiento y de lo cotidiano a través de los debates tras el visionado de los films. El diálogo es una manera de establecer una relación con el conocimiento a partir de la participación a través de preguntas y respuestas (Amar Rodríguez, 2009: 74), así que también posibilita a los alumnos, a extraer sus propias conclusiones a través de los diferentes puntos de vista de sus demás compañeros.

### **Objetivos que se pretenden alcanzar con la realización de la ficha técnica y del análisis fílmico:**

- Desarrollar la capacidad de observación.
- Profundizar en la lectura del film: que es lo que nos quiere decir, como lo dice, por qué lo dice.
- Trabajar en la historia argumental de la película y ubicarlo en su contexto histórico.
- Estudiar los detalles que conforman un plano y analizar la evolución de la cámara y sus movimientos.
- Ser conscientes de los movimientos gestuales de los personajes y de sus expresiones, así como diferenciar a los personajes protagonistas y secundarios y describir sus características principales.
- Argumentar la valoración del visionado en relación con los aspectos analizados.
- Aprender a expresarse a través de la imagen.
- Comprobar la influencia de la música en las imágenes del cine.

- Descubrir el leitmotiv de una secuencia cinematográfica.
- Relacionar el film con otros textos literarios o películas complementarias al tema planteado.

**Objetivos que se pretenden alcanzar con la realización del análisis histórico:**

- Globalizar aspectos interrelacionados que generalmente se abordan desde temas diferentes.
- Abordar temas que de otro modo apenas caben en los programas, tales como cuestiones de la vida cotidiana o las mentalidades.
- Crear hábitos de mayor profundización en la lectura histórica de un film.
- Describir y presentar los hechos más significativos del período histórico tratado.
- Comprender los procesos políticos, económicos y sociales que caracterizan esa etapa.
- Analizar hasta qué punto el film nos ofrece una visión realista de la época.

El docente tiene que tener una serie de conocimientos en materia audiovisual para que pueda aplicar dichos recursos de manera interdisciplinaria en el aula. Muchos alumnos todavía mantienen una actitud contemplativa ante la enseñanza. A través del análisis del cine se puede romper con esta dinámica y enseñar al alumno a reflexionar sobre la presencia de la Historia en su propia vida cotidiana. No obstante, se necesitan una serie de métodos para poder realizar el análisis fílmico-histórico de una película. La metodología basada en el trabajo sobre la película se centra en la parte más técnica de la misma. Miquel Porter, Fernández Sebastián y Flores Auñón establecen una serie de pasos que el alumnado debe realizar para poder desarrollar una alfabetización audiovisual correcta y participar en el lenguaje cinematográfico. En estos casos, el docente tiene que informar, evaluar y hacer un seguimiento de la experiencia a través de un plan de actuación pedagógica para incentivar la educomunicación. El segundo método, que integra el visionado de la película en una unidad didáctica concreta, se establece a través de un guión de trabajo para orientar al alumnado y para que éstos puedan realizar un aprendizaje participativo a través de la investigación y la búsqueda y selección de datos e

informaciones. Lo más importante a tener en cuenta en este tipo de metodologías es que la película escogida pueda abordar de forma efectiva las épocas y sociedades a estudiar. Así pues, a través de un análisis fílmico-histórico adecuado, se pretende que los alumnos puedan reflexionar hasta qué punto el film ofrece una visión realista de la época y aprender a expresarse a través de la imagen.

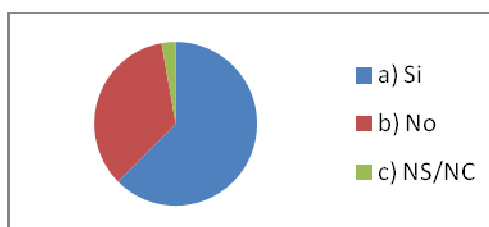
### **3.4.-Materiales y métodos**

#### **3.4.1.-Encuesta<sup>13</sup>**

Esta encuesta se ha realizado en el colegio Maristas de Rubí. Se ha realizado una sola encuesta dirigida, sin embargo, a dos cursos diferentes: a Cuarto de la ESO y a Primero de Bachillerato. El profesor de Ciencias Sociales de Cuarto de la ESO suele utilizar el cine y el vídeo de forma habitual para explicar los acontecimientos históricos. No obstante, la profesora de Historia de Primero de Bachillerato, suele basarse en un sistema metodológico más tradicional, en el que la explicación oral predomina ante todo lo demás: raras veces utiliza los medios audiovisuales para ayudarse en la explicación. Es interesante poder comparar ambos resultados y conocer la opinión que tienen unos alumnos u otros sobre el cine como recurso didáctico en general y para la clase de historia.

#### **Encuesta Cuarto de la ESO (sobre 72 alumnos/as)**

**1.- ¿Consideras que los medios audiovisuales como internet o el vídeo, están totalmente integrados en el aula de Historia?**



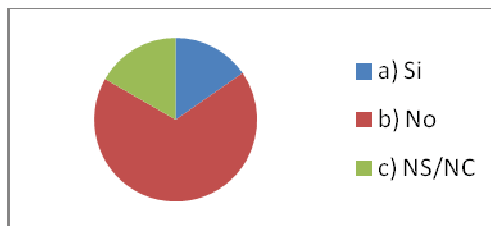
Un 62,5% ha respondido que sí, lo que nos indica y afirma que este grupo de alumnos está acostumbrado a que su profesor de Ciencias Sociales utilice el vídeo de

---

<sup>13</sup> Ver anexo III.

forma habitual. Sin embargo, todavía existe un 34,7% de alumnos que no piensan así.

**2.-¿Te han enseñado alguna vez, en alguna de las asignaturas que impartes, a entender el lenguaje cinematográfico y los elementos que se muestran en una película?**



Una amplia mayoría, un 68,06% de alumnos, reconocen no haber sido instruidos en el lenguaje cinematográfico y audiovisual a lo largo de su período escolar, lo que nos indica que todavía existe un vacío didáctico en relación con el alfabetismo audiovisual y comunicativo en el aula. Un 16,67% no saben o no contestan, quizás porque no hayan entendido a qué me estaba refiriendo con “lenguaje cinematográfico”.

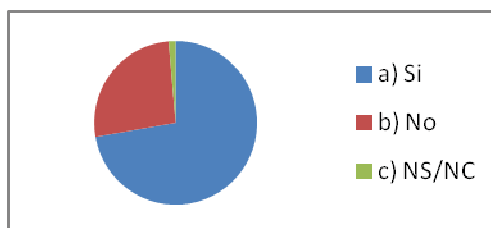
**3.- ¿Crees que el cine es un simple recurso de entretenimiento o puede aportarte, además, otros conocimientos y valores?**



Parece claro que la mayoría de alumnos, un 68,06%, entienden que el cine no solo tiene una finalidad lúdica, sino que también es portador de conocimientos y valores. Solo un 27,78% lo considera como un simple recurso de entretenimiento.

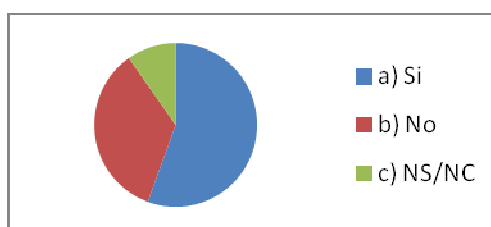
**4.-¿Consideras que el cine puede ayudarte a entender mejor los acontecimientos históricos?**





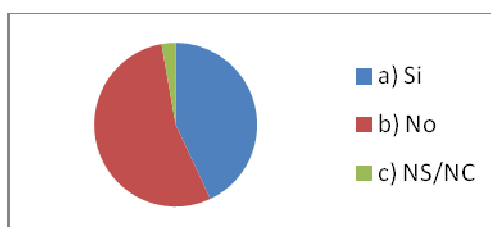
Un 72,22% de los alumnos de Cuarto de la ESO están de acuerdo en que el cine puede ayudarles a comprender mejor los hechos históricos. No obstante, todavía un 26% no está de acuerdo con ello.

#### 5.- ¿Confías más en las informaciones históricas que te aportan las fuentes tradicionales que en las del cine?



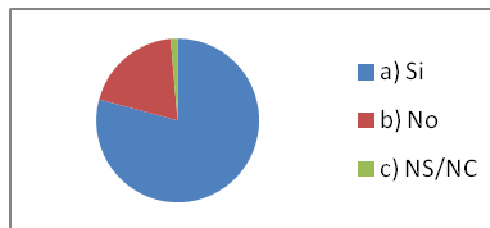
Un 55% opina que sí, que confía más en las fuentes escritas y tradicionales antes que en las del cine. Sin embargo, y apenas con una gran diferencia, un 34,7% de ellos nos confirman que sí confían en el cine como fuente para el uso de la Historia. Un 9,72% de ellos no saben o no contestan, quizás porque no entiendan qué son las fuentes tradicionales.

#### 6.-¿Crees que el cine explica con rigurosidad los acontecimientos históricos?



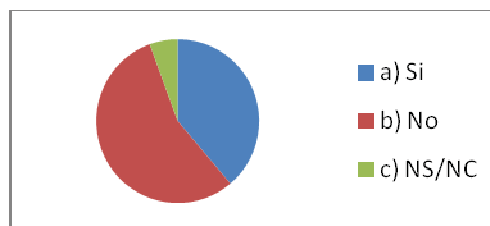
Parecido al resultado anterior, un 43,06% afirma que el cine es riguroso y fiable a la hora de mostrar un acontecimiento histórico. No piensan así un 54,17% de los alumnos, quienes desconfían en que el cine pueda mostrar los hechos tal y como ocurrieron en la realidad.

**7.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia presenta una serie de actividades relacionadas con esa película para trabajarla y entenderla mejor?**



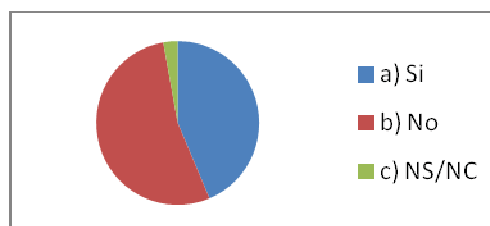
Una amplia mayoría, un 79,17% afirma haber realizado una serie de actividades para comprender mejor la película visionada con anterioridad. Solo un 19,4% no recuerda o niega haberlas realizado.

**8.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia te ayuda a hacer distinciones entre la realidad histórica que muestra el film y la ficción?**



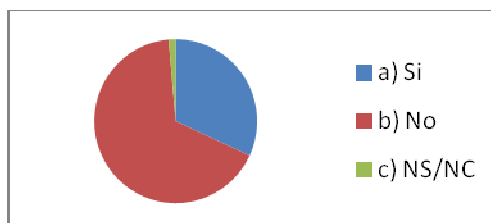
En esta pregunta el resultado se encuentra mucho más ajustado, no existe una diferencia abismal entre ambas respuestas. No obstante, un 55,56% niegan que el profesor les ayude a diferenciar la realidad de la ficción.

**9.- Cuando has acabado de ver una película en el aula, ¿Te cuesta relacionar los contenidos históricos del film con lo que has estudiado previamente en el aula?**



Un 43,06% sí considera complicado relacionar lo que ha estudiado con lo que luego observa en la película. Más de la mitad de los encuestados, pero, afirman poder relacionar lo que se muestra en la película con la explicación histórica del profesor.

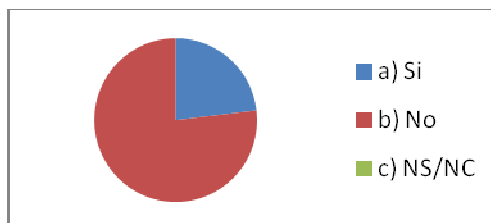
**10.- ¿Crees que tu profesor de Geografía e Historia debería utilizar mucho más el cine en sus clases?**



Una amplia mayoría, un 66,67%, consideran que ya es suficiente el uso del cine que se aplica en la clase de Historia y que, por lo tanto, no haría falta que el profesor lo utilizara más. Un 31,94% opinan que sí, que el cine debería tener más presencia en las aulas como recurso didáctico.

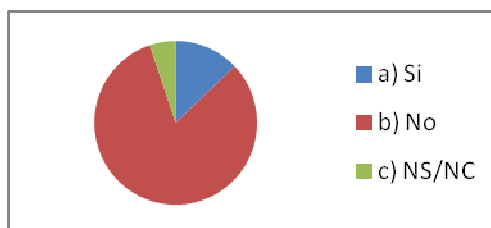
**Encuesta Primero de Bachillerato (sobre 39 alumnos/as)**

**1.- ¿Consideras que los medios audiovisuales como internet o el vídeo, están totalmente integrados en el aula de Historia?**



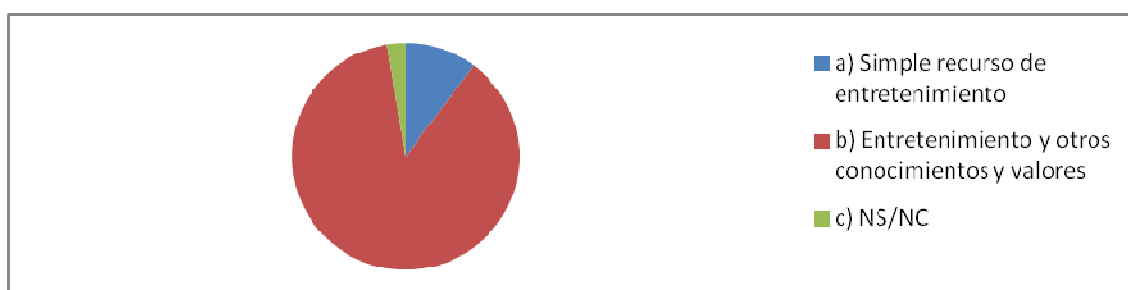
Una amplia mayoría, un 76,92% consideran que los medios audiovisuales no están integrados en las clases de Historia, lo que confirma que su profesora no se apoya en dichos recursos.

**2.-¿Te han enseñado alguna vez, en alguna de las asignaturas que impartes, a entender el lenguaje cinematográfico y los elementos que se muestran en una película?**



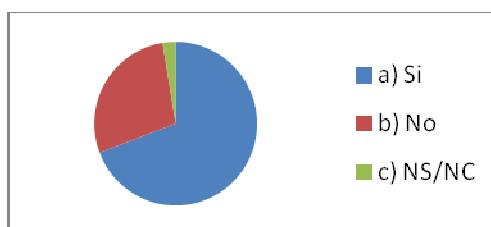
Otra amplia mayoría, un 82,05% de los alumnos encuestados, afirman no haber impartido a lo largo de los cursos escolares ningun tema relacionado con el lenguaje audiovisual.

### 3.- ¿Crees que el cine es un simple recurso de entretenimiento o puede aportarte, además, otros conocimientos y valores?



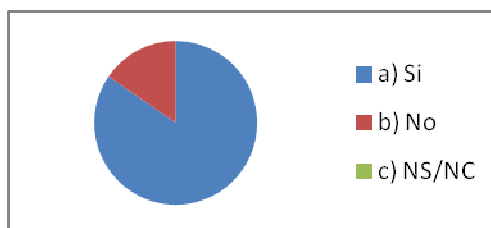
Solo un 10,26% consideran que el cine es un simple recurso de entretenimiento, mientras que un 87,18% entienden que el cine es algo más que un pasatiempo, que les pueden aportar conocimientos y valores.

### 4.-¿Consideras que el cine puede ayudarte a entender mejor los acontecimientos históricos?



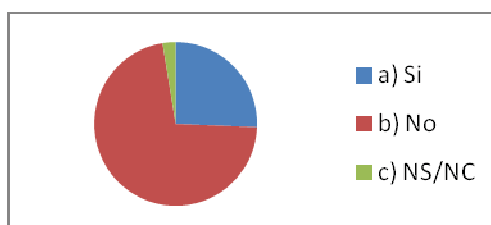
Un 69,23% están de acuerdo en que el cine puede ayudarles en la comprensión de los hechos históricos, mientras que una minoría, un 28,21% no lo creen así.

### 5.- ¿Confías más en las informaciones históricas que te aportan las fuentes tradicionales que en las del cine?



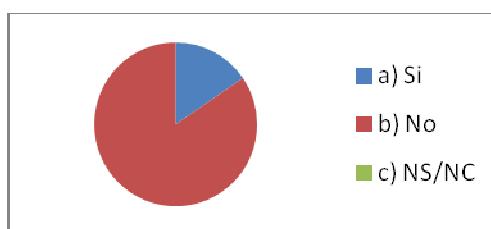
Un 84,62% afirman que las fuentes tradicionales son más válidas para el uso de la Historia que el cine, quienes solo lo consideran igual de fiable un 15,38% de los encuestados.

#### **6.-¿Crees que el cine explica con rigurosidad los acontecimientos históricos?**



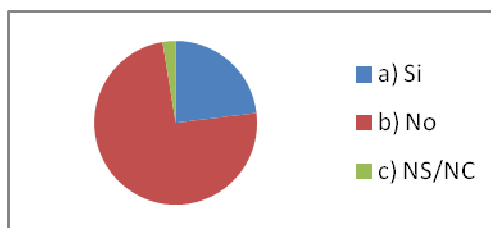
El 71,79% opina que no, salvo el 25,64% de los alumnos, que creen que el cine explica la historia tal y como ocurrió en la realidad.

#### **7.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia presenta una serie de actividades relacionadas con esa película para trabajarla y entenderla mejor?**



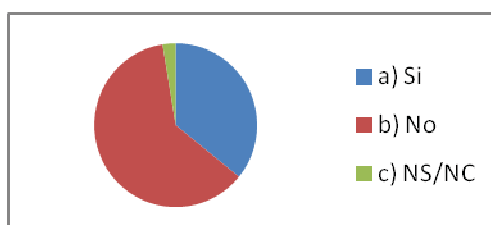
La mayoría de los encuestados, un 84,62% niegan haber realizado actividades relacionadas con el cine.

#### **8.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia te ayuda a hacer distinciones entre la realidad histórica que muestra el film y la ficción?**



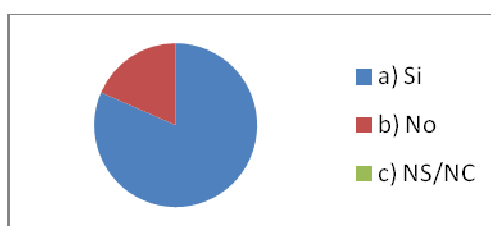
El 74,36% niega que la profesora de Historia les ayude a diferenciar la ficción de la realidad, quizás porque son muy pocas las veces que puede hacer uso de algún fragmento de documental en el aula.

**9.- Cuando has acabado de ver una película en el aula, ¿Te cuesta relacionar los contenidos históricos del film con lo que has estudiado previamente en el aula?**



La mayoría de los alumnos, un 61,54%, no tiene problemas a la hora de relacionar lo estudiado con lo visionado en una película, salvo el 35,90% restante que sí tiene dificultades.

**10.- ¿Crees que tu profesor de Geografía e Historia debería utilizar mucho más el cine en sus clases?**



Un 79,49, la mayoría de los alumnos, consideran que sí, que su profesor de Historia debería hacer más uso del cine como recurso didáctico.

## **Conclusiones de la encuesta realizada**

La mayoría de los alumnos de Cuarto de la ESO, a diferencia de los de Primero de Bachillerato, entienden que el cine, así como los medios audiovisuales, están totalmente integrados en el aula, ya que su mismo profesor es quien hace uso de ellos de forma habitual. Pero a pesar de ello, todavía ninguno de los dos cursos han sido formados ni alfabetizados en el lenguaje cinematográfico, por lo que desconocen los elementos que conforman un film. La sociedad tiene que transformar la información que recibe, analizarla y reflexionarla con la ayuda de los profesionales de la educación. No basta con acoger los nuevos medios de comunicación y tecnologías de la información, se han de trabajar. Se ha de incorporar el concepto de educomunicación y formar a los alumnos para que desarrollen sus capacidades de análisis y criticidad, así como aptitudes creativas y participativas. Este hecho provoca que muchos de ellos, sobre todo los de Cuarto de la ESO, tengan grandes dificultades para diferenciar la ficción de la realidad histórica, ya que no se les ha enseñado a analizar y reflexionar sobre los medios de comunicación y la lectura de imágenes. El profesor debe tener en cuenta varios elementos antes de visionar una película. Tiene que transmitir a los alumnos la ideología del film para que no se confundan con las mentalidades reales de una sociedad, pues recordemos que el cine es también un vehículo de propagación ideológica. También es el docente quien tiene que prestar mayor atención a aquellas representaciones cinematográficas que estereotipan a determinados grupos, y analizarlos para poder aproximarse mejor a las reales características de una sociedad determinada.

A pesar de no tener todos estos conocimientos, la mayoría de ambos cursos están de acuerdo en que el cine les puede aportar una serie de conocimientos y valores que van más allá del simple entretenimiento y que, incluso, les pueden ayudar a comprender mejor y a consolidar los conceptos históricos más complejos. Recordemos que el cine fomenta la participación y el esfuerzo creativo, motiva el aprendizaje, amplía el marco de experiencia del alumno, provoca comportamientos imitativos y ayuda a los alumnos a conocerse a sí mismos. Además, el cine también mejora el funcionamiento de la memoria y la sensibilidad por el significado de un film, así como ayuda a la interiorización de las historias y la elaboración de conclusiones.

Los alumnos, pues, están predispuestos a entender el cine y a ser capaces de trabajarlo, siempre y cuando exista una metodología detrás, por parte del profesor, que les ayude a analizar el cine de forma crítica. Como se puede observar, no existe

metodología alguna en ambos profesores a la hora de trabajar el cine. Y es que, antes de que el docente pueda integrar estos medios en el proyecto educativo, tiene que ser formado en materia audiovisual en los espacios dedicados a la formación permanente del profesorado. Una vez el profesor haya adquirido los conocimientos adecuados, entonces tendrá que hacer uso del cine de manera interdisciplinaria para romper con la monotonía formal y rutinaria de su discurso. La escuela es quien tiene que romper con esta dinámica y ayudar a que el profesor pueda enseñar a sus alumnos en la integración de la práctica audiovisual en sus actividades académicas. No basta con realizar una serie de actividades para trabajar la película visionada, se tienen que utilizar un método en el que se realicen actividades de contra-análisis para romper con la pasividad del espectador y desarrollar la capacidad de observación del alumno. Se tiene que profundizar en la lectura del film para saber qué es lo que nos quiere decir y por qué, así como trabajar en la historia argumental de la película y ubicarlo en su contexto histórico, para que los alumnos puedan relacionar lo estudiado previamente con los acontecimientos históricos que transmite la película o para que puedan relacionar el film con otros textos literarios o películas complementarias al tema planteado. Y, sobretodo, argumentar la valoración del visionado en relación con los aspectos analizados. Esto muy importante para que los alumnos puedan desarrollar, en un futuro, una actitud crítica y reflexiva ante los medios de comunicación de masas.

Además, en la encuesta se puede observar como el cine todavía no es considerado como una fuente histórica de las mentalidades de una sociedad concreta, pues la mayoría de los alumnos consideran que son las fuentes escritas y tradicionales las más rigurosas para tratar los acontecimientos históricos. Si el docente ayudara a sus alumnos en la realización del análisis histórico del film, éstos podrían crear hábitos de mayor profundización en la lectura histórica de un film, así como abordar temas como la vida cotidiana y las mentalidades. Si el alumno aprende a describir y presentar los hechos más significativos del período histórico tratado o a comprender los procesos políticos, económicos y sociales que caracterizan esa etapa, verían el cine como parte del estudio de la sociedad y de las mentalidades de una sociedad en un período concreto.

Se entiende, pues, que los profesores necesitan formarse de manera más específica en el uso del cine como instrumento para enseñar la Historia y a formular una metodología concreta para trabajar y analizar una película tras su visionado en el aula. Y que lo alumnos tienen que ser conscientes de la necesidad de la crítica



histórica y de la interpretación de todo acontecimiento histórico para que pueda adoptar una postura crítico-productiva ante un análisis filmico-histórico.

### ***3.5.- El cine y la Guerra Civil Española<sup>14</sup>.***

Como ya se ha dicho anteriormente, el cine no solo refleja las argumentaciones de las fuentes escritas, sino que ilustra también los detalles de la vida cotidiana y los mitos que se representan en un periodo concreto. Se tratan de elementos que no se muestran en los documentos escritos y que, por lo tanto, resultan muy útiles para conocer el presente y el pasado. El cine se ha constituido como modelo esencial para todos aquellos sectores colectivos o individuos que no han sido analizados con la dedicación necesaria. Es decir, está ayudando a desenterrar viejas historias y cuestiones dolorosas, como es el caso de las fosas comunes de las víctimas del franquismo, que también pueden atraer a un gran número de espectadores (Gutiérrez Lozano y Sánchez Alarcón, 2005: 4). La nueva memoria audiovisual, a través de los medios de comunicación y el cine, ha motivado un interés popular hacia la historia, convirtiéndose en un verdadero objeto de consumo.

El cine actúa como recurso pedagógico y como fuente histórica. Las imágenes ayudan a comprender un hecho histórico, mejor que a través de la lectura de ciertos textos escritos. Los alumnos pasan más tiempo ante la televisión que leyendo, por lo que les es más fácil interpretar el lenguaje audiovisual del cine que no el de las fuentes tradicionales. El alumno, pues, interiorizará con mayor facilidad el tema estudiado a través de una película que, no obstante, debe ser seleccionada y analizada adecuadamente. El lenguaje cinematográfico posee, además, un gran valor testimonial como documento histórico, así como unas cualidades estéticas que le convierten en herramienta didáctica.

Como afirma Alfonso del Amo (1997: 65) en una reflexión sobre cine como recurso didáctico para la Historia de la Guerra Civil Española:

---

<sup>14</sup> Ver anexo IV.

“Cuando hablamos de llevar a los primeros términos los valores de la cinematografía, estamos planteando crear nuevos usos para un lenguaje muy desarrollado, que no ha sido construido para comunicar sino para entretener, que tiene una enorme capacidad de expresión artística y emocional, y que, simultáneamente, nos es tremendamente cercano y rodea, de hecho, nuestro acceso a la realidad”.

Este discurso también es reafirmado por Pierre Sorlín (Bermúdez, 2008: 32), quien plantea la necesidad de que tanto el historiador como el docente tomen consciencia de la perspectiva dramática y el código lingüístico del cine.

La Guerra Civil Española formaría parte de dos géneros cinematográficos, según se represente: el bélico y el cine histórico (Crusells, 2000: 22).

Un film es considerado como bélico cuando el núcleo principal del mismo gira en torno a una conflagración, a una guerra. Se ha de decir que el cine bélico es de los géneros menos objetivos que existen, pues siempre trata de exaltar unos valores y unos arquetipos humanos que muchas veces no coinciden con la realidad. Por lo tanto, en el cine bélico siempre nos encontramos con conceptos y valores morales y éticos muy definidos, cayendo en la imparcialidad. Dentro del cine bélico también nos encontramos con el documental de guerra, en los que la mayoría se han realizado a la par que el conflicto y contienen grandes dosis de propaganda, tratando de convencer a los espectadores de las justas causas del conflicto y de obtener su apoyo.

Según Martínez *et al* (1996: 55), en cuanto al cine bélico de ficción, existen cuatro grupos: las propagandísticas, las pacifistas, las novelaciones y las de resistencia. En las primeras se exalta la lucha y se alza la heroicidad de los militares, así como intenta justificar la guerra como medio de consecución de mejoras sociales. En las segundas interfieren dos características: las que cuestionan la guerra y las que la critican. En éstas se condena la lucha, la violencia y se exalta la sensibilidad de los protagonistas y de las víctimas. El tercer grupo recrea no solo el conflicto bélico, sino también un conflicto amoroso y una magnífica escenografía. Por lo tanto, la trama gira en torno a una historia de amor paralela a las acciones bélicas del protagonista. Y por último, las películas dedicadas a la resistencia, son aquellas que sabotean la acción del enemigo durante toda la trama, con fuertes dosis de maniqueísmo.

Cada cinematografía nacional adecúa y recrea los conflictos bélicos de su propia historia a través de la ideología del momento. Y casi siempre es el país que la realiza, el que ha vencido y el que ha sufrido las consecuencias de la guerra y al

enemigo opresor. Es el caso de las películas de la guerra civil española en tiempos de Franco, que muestra a los rebeldes como justos vencedores de la guerra, y a los republicanos, como el enemigo abatido. Sin embargo y, con el transcurso del tiempo, el cine bélico ha ido sufriendo constantes revisiones y se han ido dando nuevos puntos de vista. Las películas que se han hecho en los últimos años sobre la Guerra Civil española, ahora abordan nuevas visiones distintas a la exaltación bélica durante la época del franquismo, y se sacan a relucir nuevos temas mucho más escabrosos y menos triunfales de las consecuencias de la guerra.

El cine que refleja la Guerra Civil española no tiene por qué ser un género bélico, no lo será en aquellas que no se centre en los aspectos militares de la guerra y las batallas, sino que también nos expliquen la vida de un personaje, la política de aquel momento, la forma de pensar y de actuar de la sociedad de aquella época. Estaríamos hablando del cine histórico. Pero también tenemos que tener cuidado con éste, pues la política, a través de la ideología de cada estado y su sistema, han condicionado este tipo de films (Martínez *et al* ,1996: 62). Si se trata de un sistema autoritario o fascista, como es el caso de las películas sobre la guerra civil durante la dictadura franquista, las verdades históricas pueden estar tergiversadas y, en gran medida, en este tipo de cine se acaba por ensalzar a los héroes nacionales y las figuras más relevantes de cada país, según los intereses generales.

Así pues, en nuestro propio país tenemos varios ejemplos de cómo se ha abordado el tema de la guerra civil española según el momento en que se ha realizado la película. Según Ibars Fernández y López Soriano (2006: 8):

“tenemos desde unos primeros acercamientos metafóricos (La caza, Carlos Saura, 1965 y Furtivos, Jose Luis Borau, 1975) a intentos más abiertos por recuperar la memoria de los militantes de izquierdas (Los días del pasado, Mario Camus, 1977), a la utilización del conflicto como excusa para hablar del presente (El Crimen de Cuenca, Pilar Miró, 1979), a la comedia alegórica (La vaquilla, Luis G. Berlanga, 1985) y a los intentos de reflexión e interpretación desde posturas ideológicas concretas (Tierra y Libertad, Ken Loach, 1995)”.

Con el inicio de la guerra civil, tanto el bando republicano como el nacional comienzan a movilizar la industria cinematográfica para sus propósitos propagandísticos. El cine de la España republicana estuvo producido, en gran medida, por centrales sindicales, organismos gubernamentales y partidos políticos (Crusells, 1998: 4). Una de las películas de mayor alcance propagandístico republicano como iniciativa de la Subsecretaría de Propaganda fue *Sierra de Teruel*

(Andre Malraux, 1938-1939), centrada en los combates de 1937 en la Sierra de Teruel.



**Fig. 3. Secuencia de la película *Sierra de Teruel*.**

El Comisariado de Propaganda de la Generalitat, a cargo de Joan Castanyer y, cuya productora era “Laia Films”, también se encargó de distribuir numerosas películas de cine soviético. Una de las más destacadas fue el de *Un día de guerra en el frente de Aragón*, el famoso *Enterrament de Durruti* o el mediometraje *Catalunya Màrtir* (Pizarroso Quintero, 2005).



**Fig. 4. Secuencia del mediometraje *Catalunya Màrtir*.**



**Fig. 5. Secuencia del documental *El enterrament de Durruti*.**

Pero también los anarquistas realizaron una abundante actividad cinematográfica a través del Comité Económico de Cines y de la productora “SIE-films”. Largometrajes como *Aurora de Esperanza* (1936) y documentales como la serie *Los aguiluchos de la FAI por tierras de Aragón* sobre la columna de Durruti, son varios de los films más importantes durante el período de la contienda (Pizarroso Quintero, 2005).



**Fig. 6. Secuencia del largometraje *Aurora de Esperanza*.**



**Fig. 7. Secuencia del documental *Los aguiluchos de la FAI por tierras de Aragón*.**

Pongamos un ejemplo de dos documentales sobre la guerra civil antitéticos: *Morir en Madrid* (1963) y *Morir en España* (1965). El primero de ellos tuvo una gran repercusión en todo el mundo. Su director, Frédéric Rossif, era simpatizante del bando republicano y el documental, al ser un film de montaje, implicaba una cierta manipulación del material escogido entre las secuencias que en un principio se habían seleccionado (Crusells, 2000: 107). Evidencias de su subjetividad, el director recuerda con afecto a la Brigadas Internacionales, mientras critica vehementemente a la Legión Cóndor. A su vez, condena la participación y el apoyo de la Iglesia en la campaña rebelde, mostrando imágenes del clero con el brazo en alto junto con otras víctimas de bombardeos. El Gobierno de Franco intentó que no se llevara a cabo este proyecto, prohibiendo el documental en España y creando su propia respuesta: *Morir en España* (Mariano Ozores, 1965). Las diferencias entre ambos autores eran abismales: mientras que el documental del primero era de carácter político-intelectual, el del segundo estaba hecho para el gran público. Veamos unos fragmentos del dialogo que se presenta en ambos documentales en relación a un bando y otro. En *Morir en Madrid*, los republicanos son descritos así, mientras se observan manifestaciones antifascistas y se escuchan los acordes de la internacional: “Para todos los que tienen hambre, desde hace siglos. Para todos los que no tienen nada, la guerra civil es la esperanza”.



**Fig. 8. Secuencia del documental *Morir en Madrid*.**

Sin embargo, la composición del bando nacional, es narrada así: “Para la España de la cruz y la espada. Para aquellos que necesitan siempre las Cruzadas, la guerra es necesaria”. Y en *Morir en España*, se muestra a un anarquista diciendo: “Hemos matado a los curas y hemos quemado los templos. El problema religioso está resuelto”. Y en relación al bando nacional: “En zona nacional, el pueblo aceptará voluntariamente desde el primer momento la disciplina militar, entre otras cosas, porque está harto de anarquía, desorden y demagogia” (Crusells, 2000: 117).

Otro ejemplo de la manipulación del cine propagandístico durante la dictadura franquista sobre la realidad de la guerra civil es el reflejo del ataque aéreo del bombardeo de Guernica, que no lo consideraron como tal, sino como un incendio provocado por los republicanos. La propaganda anti-franquista, sin embargo, hizo todo lo contrario: se dedicó a exagerar los datos y a alzar a la ciudad de Guernica como símbolo de la resistencia vasca de la opresión exterior. Durante la guerra, ambas visiones comenzaron a realizar diferentes visiones cinematográficas sobre el incidente. *Frente de Vizcaya* y *18 de julio*, así como el noticiario alemán *UFA Tonwoche*, fueron algunas de las versiones franquistas. En el otro bando, filmes como *Guernika* (Nemesio Sobrevila, 1937), *Elai Alai* (1938) y *Euzko Deya* (1938), reflejaron la versión nacionalista vasca (Pablo Contreras, 2000: 4).





**Fig. 9. Secuencia de *Elai Alai*.**

Otra de las películas más importantes relacionada con la guerra civil y escrita por el mismo dictador Francisco Franco, fue *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1941). En esta película, buena parte del bando republicano, sobre todo los milicianos, son mostrados como una banda de asesinos, que asaltan conventos y fusilan a los religiosos. Esa mirada se antepone a la del protagonista de la película, un caballero nacional, interpretado por Alfredo Mayo, quien es asesinado por los republicanos ante el grito de ¡Viva Rusia!, y que goza de las cualidades morales que sus asesinos no tienen: en ellos se resalta el fanatismo, la criminalidad y la intolerancia (Xavier Ripoll, s.f : 2).



**Fig. 10. Secuencia de la película *Raza*.**



Una vez que Francisco Franco muere y se aprueba la Constitución democrática, la transición adopta otra forma de explicar la guerra civil española (Crusells, 2000: 133). Se realizaron una serie de películas en las que se incluían entrevistas con personajes que habían vivido la guerra de primera mano y que una vez eliminada la censura y el miedo, pudieron salir a la luz. Estas son: *España debe saber* (1977), *La vieja memoria* (1977), *Entre la esperanza y el fraude: España 1931-39* (1977) y *¿Por qué perdimos la guerra?* (1978). Pero a pesar de que la censura ya había sido eliminada, el cine de la transición no originó un cambio substancial en las películas sobre la guerra civil española, pues rechazaba el radicalismo y las ideas más trasgresoras, y abogaba por un cine centrista e inmerso en la “ley del consenso” que rechazaba cualquier tipo de problema interno (Ardánaz, 1998: 20).



**Fig. 11. Secuencia del documental *La vieja memoria*.**

No obstante, en el periodo posterior a la llegada de la democracia, las películas que llegan a tener mayor difusión entre el público son los films de ficción sobre el tema de la guerra, pues es un género que aportan un interés más generalizado entre la población (Gutiérrez y Alarcón, 2005: 6). En este caso, películas como *¡Ay Carmela!*<sup>15</sup>, *La lengua de las mariposas*<sup>16</sup> y *La hora de los valientes*<sup>17</sup>, que dejan de lado las confrontaciones ideológicas y muestran el drama humano de la guerra en igualdad de condiciones entre los vencedores y los vencidos, son las que tienen

---

<sup>15</sup> Ver anexo V.2

<sup>16</sup> Ver anexo V.3

<sup>17</sup> Ver anexo V.4

mayor éxito durante la década de los ochenta y de los noventa. Sin embargo, será en las producciones documentales donde se estimulará, más que en el cine de ficción, la recuperación de la memoria de la guerra civil española. En los últimos años, este género documental se ha visto aumentado, aportando testimonios de otros protagonistas del conflicto español, anteriormente ignorados.

Con lo expuesto anteriormente, se intenta demostrar que el cine es un recurso esencial para completar la visión histórica de los hechos acontecidos durante la Guerra Civil española, ya que es un instrumento didáctico que facilita el proceso de aprendizaje debido a su capacidad para despertar el interés y provocar el análisis crítico, así como la transmisión de conceptos que pueden resultar complicados de entender. Y es a partir de la utilización de la película como recurso didáctico, cuando se puede articular entorno a ésta, toda una serie de actividades de reflexión, redacción y exposición sobre el tema a tratar, en este caso el de la guerra civil. Tenemos que tener en cuenta, no obstante, que el cine es un documento con ideología (como cualquier otra fuente histórica escrita) y que el tema de la Guerra Civil en el cine se ofrece a través de distintos enfoques, según los informantes escogidos o los testimonios recogidos según su procedencia: de distintos grupos políticos, o de combatientes. Muchas veces, las informaciones que utilizan para desarrollar la película no proceden de fuentes institucionales, políticas o militares, sino de personas anónimas de cualquiera de los dos bandos. Y no solo eso, sino que la identidad del productor y los destinatarios a la que va dirigida la película, también son factores decisivos a la hora de definir las características que va a adoptar la memoria histórica de los acontecimientos a tratar. En este aspecto podemos mencionar el Proyecto: *Cine y memoria oral: dos grandes recursos didácticos para el estudio del pasado educativo reciente*, que se imparte en la asignatura “Política y Legislación Educativa”, en el quinto curso de la licenciatura de Pedagogía en Sevilla. Uno de los objetivos más importantes de este Proyecto es el de insertar el cine como recurso educativo de manera que se pueda analizar y valorar la realidad educativa a través del mismo. Además, también incluyen una sección donde se pretende estudiar nuestro pasado a través de una serie de entrevistas a jubilados, que les permitan diferenciar las distintas posturas y las diferentes realidades que vivieron cada uno de ellos. Para finalizar y complementar el Proyecto, han elaborado una página web dónde los alumnos pueden realizar unas actividades que les permitan desarrollar todo lo previamente visionado (Guichot Reina, s.f.: 3-4).

Se puede decir, pues, tal y como expresan Cuesta Bustillo y Susannah Radstone (Gutiérrez y Alarcón, 2005: 17), que la memoria histórica de un acontecimiento

siempre va relacionada con la subjetividad del momento y de cómo se represente a través del cine. Por lo tanto, a través de la erosión del tiempo y de la acción del presente sobre el pasado, podemos experimentar nuevos puntos de vistas y desarrollar un espíritu crítico que nos permita diferenciar lo real de lo irreal.

### ***3.6.-Resultados y análisis***

En este estudio se ha trabajado con una serie de autores que, no solamente defienden el uso del cine como recurso didáctico, sino también la utilidad del mismo como fuente para el estudio de la historia. Se ha de tener claro, pero, que toda esta corriente de historiadores que defienden el cine como fuente para el estudio de la historia, en ningún momento pretende vulgarizar ni anular esta disciplina, sino enriquecerla con las ventajas que nos puede aportar el cine. Es decir, no se pretende substituir el cientifismo y el rigor histórico que se desprende de las fuentes tradicionales por las informaciones históricas que nos aporta el cine, sino al contrario: remarcar cómo el cine puede ayudar a comprender las distintas manifestaciones artísticas y culturales de la sociedad que se está reflejando en el mismo, así como su historia social y de las mentalidades.

Uno de los resultados que refleja este trabajo es que el cine es un recurso repleto de subjetividad que depende, en gran medida, de las opiniones y la creatividad de quienes lo generan. En este aspecto, la historia, aunque se considere una ciencia y se formule a partir de documentos objetivos, también depende de las interpretaciones y de los balances subjetivos de la persona que la estudia y la transmite. Por lo tanto, si se critica al cine por su carga ideológica, también tendremos que cuestionar la fiabilidad de la historia, que en según qué periodos históricos, se ha puesto al servicio de la política y cultura hegemónica del momento.

Otro de los resultados de este trabajo es que el cine siempre nos representa las perspectivas de una sociedad, ya sea en el presente o en el pasado, objetivo que también persigue la Historia: reflejar el mundo simbólico de una sociedad. Si bien la Historia utiliza las fuentes escritas para este propósito, el cine se sirve de la imagen y de sus elementos cinematográficos.

Pero para poder descifrar lo que nos aporta el cine, tenemos que valernos de un conocimiento audiovisual que nos permita descifrar, cuestionar, criticar y analizar el por qué de cada imagen. La escuela es el lugar idóneo para que se desarrollen estos conocimientos indispensables para entender el cine. Precisamente en relación con este, uno de los resultados de este trabajo es corroborar que la escuela todavía no ha incorporado al cien por cien el estudio del lenguaje cinematográfico, y que los profesores, a pesar de que la LOE ha integrado la Competencia audiovisual en el curriculum educativo, todavía discrepan o desconocen el uso del cine como recurso didáctico. Y es que el cine puede convertirse en un recurso indispensable para la enseñanza de la historia. El cine es una manifestación del mundo que le rodea y una manifestación, también, de las masas populares del momento. El cine puede ayudar a que el alumnado analice y reflexione los distintos elementos que lo conforman para comprender en toda su perfección cuál es el momento histórico en el que se desenvuelven. Además, a través de la imagen, el alumnado puede entender con mayor facilidad lo que a través del discurso tradicional no capta: las ideas, las mentalidades de una sociedad o un acontecimiento histórico complejo en el que se trabajen tan diversos ámbitos como son la sociedad, la economía y la política.

En cuanto al análisis de los distintos autores que han conformado las bases teóricas de este trabajo, existe una amplia corriente de pedagogos que afirman que el cine propicia que el alumnado se identifique y participe emocionalmente de forma más acuciada en el acto de comunicación que genera el visionado de una película que a través de los sistemas tradicionales de enseñanza (Ruíz Rubio, 1994: 74). Amar Rodríguez (2009: 28) y Flores Auñón (1982: 17) dejan claro que la cultura dominante en la actualidad es la audiovisual y que, por lo tanto, el alumnado tiene que aprender el lenguaje de la imagen dinámica y de la tecnología que en ella se concentra. Ardánaz (1998: 1) se suma a dicha opinión generalizada y afirma que los medios audiovisuales pueden ayudar a descifrar la realidad en la que vivimos. A pesar de todo, y como dice Fernández Sebastián (1989: 5), las escuelas, a pesar de ser el lugar idóneo para llevar a cabo la alfabetización digital, todavía están ancladas en el uso de unos medios didácticos anticuados. Para romper con esta dinámica, Amar Rodríguez (2009: 32) pretende integrar el concepto educomunicación en los centros educativos para tratar en ellos la educación en comunicación y desarrollar las capacidades de análisis, crítica y reflexión que Gispert (2009: 32) considera como aptitudes creativas y participativas en los alumnos. Por lo tanto, la mayoría de los autores mostrados defienden y trabajaban el cine como recurso didáctico para la clase de historia, cuya finalidad es captar la atención y el interés de los alumnos y desarrollar la capacidad investigadora y de aprendizaje de los mismos.

En relación con el análisis del cine como fuente histórica, tenemos que señalar a Marc Ferro como su máximo exponente. Ferro (1995:15) define este fenómeno como de “contraanálisis”: el cine refleja la sociedad del momento en qué se realizó esa misma película. Por lo tanto, define el cine como agente de la historia, como generador de historia, participando con la sociedad que los genera. Martínez *et al* (1996: 70) y Monterde (1986: 35) confirman las ideas de Ferro al declarar que el cine es un producto cultural y que, como tal, interviene sobre la sociedad a través de la ideología de un momento dado. Luis Hueso (1998) entiende también que el cine es una construcción que, en sí misma, tiene historia. Caparrós Lera (2004: 27) se une a las conclusiones de los autores anteriores alegando que el cine, observado desde su contexto histórico-social, puede llegar a ser un documento histórico de la sociedad del momento en qué se rodó.

Por lo tanto, se puede afirmar que, a partir de la realización de este trabajo, el cine se puede considerar como fuente histórica y recurso didáctico en el aula. A pesar de que el documento escrito es para la Historia uno de sus sustentos primordiales, no hay que descartar, en ningún momento, la utilización de otros recursos, como es el caso del cine, para complementarla. No debemos limitar las fuentes de la Historia, ni dejar que los alumnos solo se nutran de fuentes tradicionales y escritas para entender los acontecimientos más complejos de esta disciplina.

#### **4.- Parte práctica**

Unidad didáctica: La guerra civil a través de la película *Las Trece rosas*.

##### **1. Introducción: justificación**

Esta unidad didáctica pretende conocer la historia de la guerra civil española de una manera integrada a partir de las explicaciones orales por parte del profesor y del film de las *Trece rosas*, para que los alumnos puedan dialogar, opinar y debatir de manera significativa. La película nos ayudará a integrar las destrezas comunicativas y socioculturales, así como acercará al alumno a la historia española de la guerra civil y a su vida cotidiana.

He escogido la película de *Trece rosas* porque considero que es un film del que se pueden extraer no solo temas históricos, sino también otros relacionados con los derechos humanos como son la cultura de la paz, la violencia, los conflictos políticos o la pena de muerte. Por lo tanto, la película no solo conecta con el pasado, sino también con el presente: a día de hoy todavía se siguen incumpliendo los derechos humanos más esenciales. Es un film histórico, por lo que está contextualizado en el pasado, y la historia de las trece muchachas que fueron fusiladas en 1939, es un hecho verídico y real. El tema de la mujer durante la guerra civil, la violencia de género, las prisiones, la represión y el sistema judicial, así como la política y la confrontación entre ideologías, son los temas más importantes que se desarrollan en el argumento. Sin embargo, la película parece ir más allá: *Trece rosas* se estrena en el año 2007, justo cuando se aprueba la ley de memoria histórica y que todavía, actualmente, no está exenta de debate. Considero que todos los temas que la película quiere expresar, bien de forma intencionada o no, son muy difíciles de transmitir a un conjunto de alumnos. La Guerra Civil española normalmente se enseña a partir de unas causas, una cronología repleta de acontecimientos y unos hechos políticos y sociales que apenas rozan las emociones y los sentimientos de los alumnos. Hablamos de muertos, de fusilamientos, de represión, de hambre y bombas, pero tan solo es eso: palabras. El sonido y la imagen multiplican las sensaciones y la película de *Trece rosas* ayuda a consolidar todo lo previamente enseñado, provocando sentimientos, emociones e incluso generando opiniones a favor de lo que se ve o en contra de lo que se dice en la propia película. El cine motiva, es como un motor que incita a la participación y a la investigación. Pero todo

ello se efectuará si existe un trabajo de fondo. No basta con tan solo ver la película: se tiene que trabajar.

## **2. Destinatarios**

Actividades destinadas para los alumnos de Cuarto de la ESO en la asignatura de Geografía e Historia. El alumnado de este cuarto curso de ESO debe ser consciente de la complejidad que puede suponer el estudio de temas históricos no exentos de polémica y sentimientos opuestos en generaciones anteriores. Además, también debe ser capaz de manejar las tecnologías de la información, así como la adquisición de la competencia en la búsqueda, selección y obtención de información de fuentes de todo tipo.

## **3. Objetivos y competencias**

- Ubicación temporal y espacial de la película.

- Análisis de los rasgos y los problemas fundamentales de la sociedad de aquel momento.

- Análisis de los aspectos significativos de la vida humana:

  - Rasgos de la actividad económica.

  - De la vida privada.

  - Formas de organización social y política.

  - Costumbres.

  - Formas de vestir.

- Desarrollar el juicio crítico de aquello que se ve y oye, que sea capaz de ponderar hechos, acciones y opiniones.

- Análisis y comprensión de los hechos y fenómenos sociales en el contexto global que se producen y analizar qué cambios históricos se han producido en la sociedad.

- Clases sociales que refleja la película y elementos determinantes de las mismas.

- La mujer, su consideración social en la película.

- Análisis del lenguaje de la película que refleje estereotipos sexistas.
- La importancia de la música en la película.
- Análisis de la letra de las canciones y su importancia para conocer la temática de la película.
- Eliminación de las ideas estereotipadas hacia las mujeres y los hombres.
- Factores que influyen en el nivel de aspiraciones humanas.
- Valoración de los derechos humanos y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.
- Desarrollo del juicio crítico.
- El grupo: influencia que ejerce sobre sus miembros.
- Tener memoria histórica.

Competencias básicas de esta unidad didáctica:

- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.
- Tratamiento de la información y competencia digital.

#### **4. Contenidos**

Conceptos

- 1.- La España dividida en dos.



- 2.-Las fases militares de la guerra.
- 3.-La internacionalización del conflicto.
- 4.-La evolución política de las dos Españas.
- 5.-La economía en la guerra civil.
- 6.-La represión franquista durante la guerra.
- 7.-El papel de la mujer en la guerra civil.

#### Procedimientos

- Análisis de los cambios económicos y políticos que se producen durante la guerra civil española.
- Elaboración de síntesis sobre los acontecimientos históricos de la guerra civil española, haciendo una valoración crítica y destacando sus hechos más importantes.
- Búsqueda, análisis y contraste de informaciones estadísticas, gráficos y mapas para interpretar las causas y las consecuencias de la guerra.
- Explicación de los pensamientos, ideas, decisiones y actuaciones de grupos o personas, procurando comprender sus puntos de vista, mentalidad y creencias, valorándolos críticamente si es necesario.
- Reconocimiento de los elementos básicos que caracterizan las diferentes ideologías del periodo.

#### Valores/Actitudes

- Tener memoria histórica
- Valores democráticos.
- Desarrollar espíritu crítico.

### **5. Metodología**

Metodología de carácter operativo-participativa e investigativa. La investigación se realiza a partir de la búsqueda de información bibliográfica convencional o digital para responder a las actividades de investigación propuestas por el profesor en el dossier de trabajo. Es el profesor quien, en primer lugar, tiene que enseñar al alumnado a leer, interrogar y analizar estas fuentes para que luego

puedan extraer de ellas el significado que aportan en relación con los conceptos y problemas que se están trabajando en el aula. El uso de las TIC es esencial.

## **6. Actividades**

Esta Unidad didáctica se materializa en la elaboración de un dossier de trabajo, con el objetivo de que los alumnos no sean meros espectadores pasivos, sino agentes de su aprendizaje, investigando, leyendo o consultando la bibliografía necesaria. Las actividades que se desarrollan son unidades de trabajo que plantean alguna cuestión que el alumno tiene que resolver mediante ejercicios. Al mismo tiempo, cada actividad trata un aspecto del tema y contiene unos conceptos. En relación con las actividades, tenemos que diferenciar las que están enfocadas hacia el análisis técnico del film, para iniciar al alumnado en el conocimiento de este medio de comunicación, y las que están centradas en la comprensión de la guerra civil española, que pretenden completar el período explicado.

## **7. Recursos**

Humanos: profesora titular y departamento de orientación pedagógica.

Materiales: ordenador con conexión a internet y proyector, libro de texto, mapas y material audiovisual (documentales e imágenes).

Espaciales: aula, sala de informática y sala 1x1.

## ***DOSSIER: LAS TRECE ROSAS Y LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA.***

El visionado de la película *Trece rosas* se realizará tras la explicación de la Guerra Civil Española. Los núcleos temáticos que se pretenden tratar a través de esta película son las consideraciones generales de la represión franquista durante la guerra, las cárceles como instrumento represivo del régimen y la oposición que luchó en contra de la victoria fascista. Los materiales de apoyo que acompañan a esta tarea se encuentran más adelante: artículos y una relación bibliográfica que ayudará en la complementación del trabajo a realizar.

Antes de visionar la película, los alumnos tendrán que acometer una serie de actividades previas. Éstas están dirigidas para consolidar los conceptos ya explicados sobre la Guerra Civil, pero que ayudarán a comprender posteriormente la película. Tras efectuar esta parte previa y, una vez vista la película, los alumnos tendrán que seguir con la segunda parte del trabajo, ya relacionada con el film y con los temas que se tratan en éste.

La clase se dividirá en cinco grupos de unas cuatro personas cada uno, que tendrán que trabajar de manera conjunta y participativa. El trabajo se realizará en clase (6 sesiones, incluida el visionado de la película) y se completará en casa si no se acaba en el periodo previsto. Algunas de las sesiones se realizaran en la sala de informática para aquellas actividades que requieran de búsqueda de información.

### **PLAN DE TRABAJO**

#### *Primera parte (previa a la película)*

- Actividad 1: La Guerra Civil a través de los carteles.
- Actividad 2: Las fases de la Guerra.
- Actividad 3: La historia a través de un cuadro.

#### *Segunda parte (tras el visionado de la película)*

- Actividad 1: Realización de la ficha técnica de la película con la ayuda de Internet.
- Actividad 2: Las canciones de los opositores.
- Actividad 3: El papel de las mujeres durante la Guerra Civil.
- Actividad 4: Las cárceles de mujeres.
- Actividad 5: ¿A qué juegan los niños?

- Actividad 6: Preguntas sobre el film
- Actividad 7: Crítica y conclusiones. Debate general.

Recordad que al final del dossier tenéis toda una serie de material de apoyo con el que podéis contar para consultar las dudas que tengáis a la hora de realizar las actividades.

Evaluación: El Plan de trabajo se puntúa sobre diez: la primera parte son tres puntos y la segunda siete. El trabajo contará con el 30% de la nota final del tercer trimestre. Se valorará la participación de todos los miembros que integran el grupo y el trabajo en equipo, así como la correcta realización de las actividades y vuestra creatividad a la hora de redactar.

## Primera parte (previa a la película)

## Actividad 1: La Guerra Civil a través de los carteles.

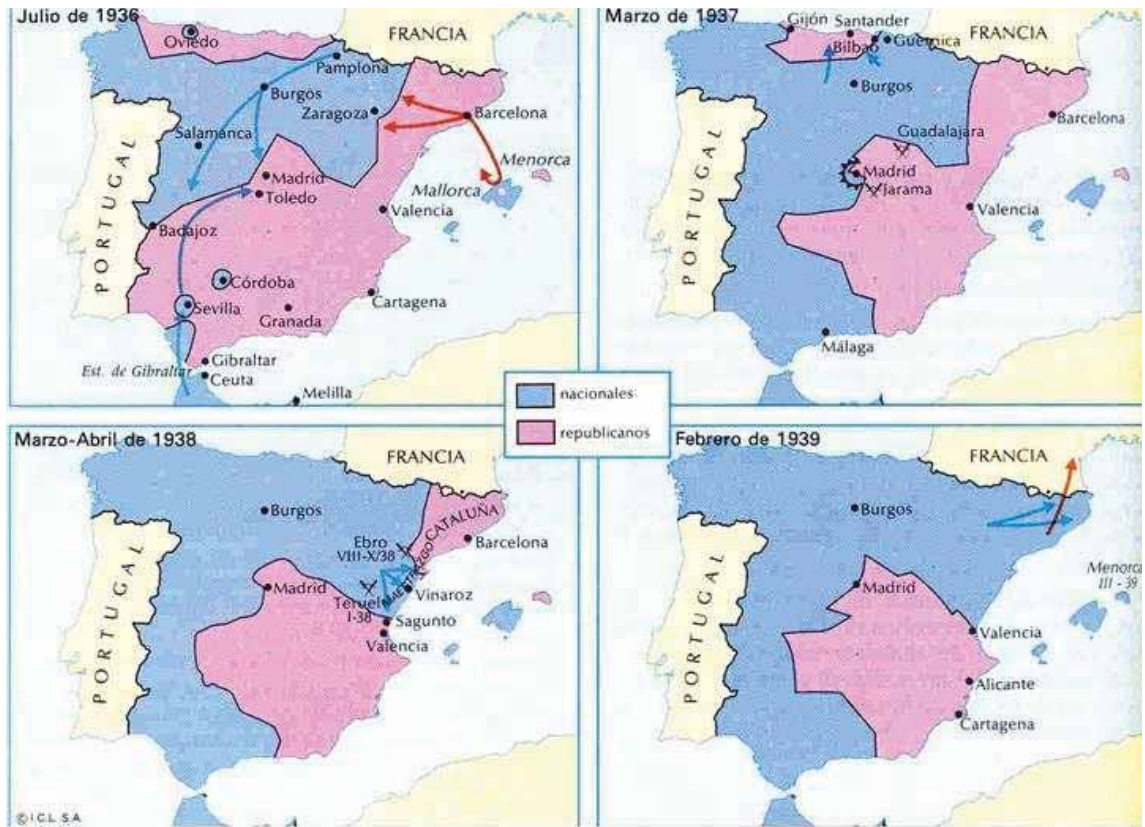
Con la ayuda del libro de texto y de los apuntes y materiales dados en clase, explicad y describid qué es lo que se observa en el cartel y qué es de lo que nos habla.

[illegible][illegible]



## Actividad 2: Las fases de la Guerra.

Explica a través del mapa y del libro de texto, las fases de la Guerra junto a sus batallas más importantes.

[illegible]

[illegible]

### Actividad 3: La historia a través de un cuadro.



**Observa este cuadro y busca información sobre quién es su autor y qué es lo que quería expresar a través de la pintura.**



*Guernica.*

[illegible]

## Segunda parte (tras el visionado de la película)

### Actividad 1: Realización de la ficha técnica de la película con la ayuda de Internet.

Título Original:

Producción General:

Producción Ejecutiva:

Autores:

Guión:

Dirección:

Asistentes de Dirección:

Intérpretes:

Vestuario:

Música:

Año:

Duración:

Género:

Síntesis:

A continuación, describe brevemente a los protagonistas de Trece rosas:



-----

-----

-----

-----

-----



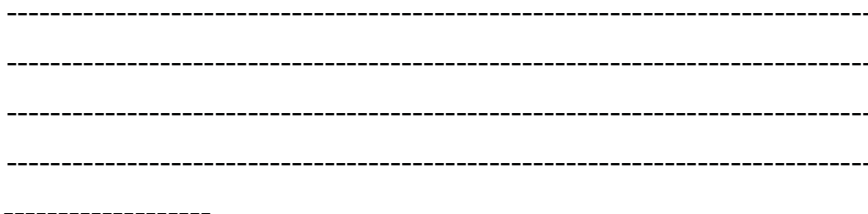
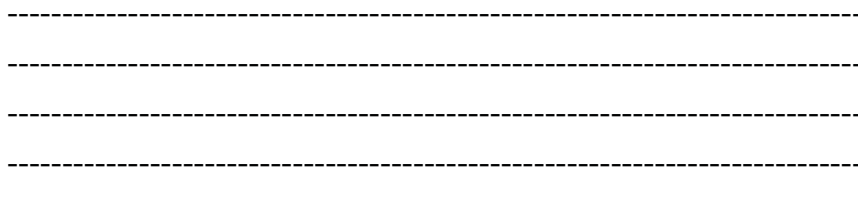
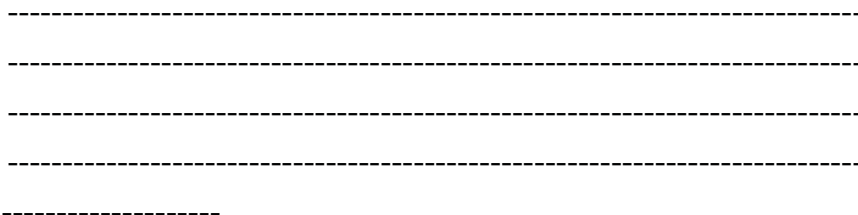
-----

-----

-----

-----

-----

[illegible]

## Actividad 2: Las canciones de los opositores

A partir de las definiciones sobre las cuatro organizaciones más importantes que lucharon en contra del franquismo, analiza sus canciones y encuentra signos de estas ideas en sus letras. Las canciones las podrás oír a través de este enlace:

<http://www.guerracivil1936.galeon.com/canciones2.htm>

### ***El socialismo***

Sistema de organización social y económico basado en la propiedad y administración colectiva o estatal de los medios de producción y en la regulación por el Estado de las actividades económicas y sociales, y la distribución de los bienes<sup>18</sup>.

Arriba, parias de la Tierra.

En pie, famélica legión.

Atruená la razón en marcha,

es el fin de la opresión.

Del pasado hay que hacer añicos,

legión esclava en pie a vencer,

el mundo va a cambiar de base,

lo que nada de hoy todo han de ser.

Agrupémonos todos,

en la lucha final.

El género humano

es la internacional.

Ni en dioses, reyes ni tribunales,

está el supremo salvador.

Nosotros mismos realicemos

el esfuerzo redentor.

Para hacer que el tirano caiga

y el mundo siervo liberar,

soplemos la potente fragua

que el hombre libre ha de forjar.

Agrupémonos todos,

en la lucha final.

---

<sup>18</sup> RAE. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual>

[illegible][illegible]

¡Bandera roja triunfará!  
El fruto del trabajo nuestro será.

En el campo, el taller y la mina,  
suene ya para los que esperan  
la hora final de la revuelta.  
La roja enseña triunfara.  
que sólo el Comunismo es la Libertad.

¡No hay enemigos! Las fronteras  
se alzarán de rojas banderas.  
¡Ah, comunistas, a la revuelta!  
¡Bandera roja triunfará!  
Comunismo sólo es paz y libertad.

Falange audaz, consciente y fiera,  
ondea al sol la roja bandera,  
¡Trabajadores, a la revuelta!  
La roja enseña triunfará.  
¡Viva el comunismo y la Libertad!

### ***El anarquismo***

Doctrina que propugna la desaparición del Estado y de todo poder<sup>20</sup>.

Hijo del pueblo, te oprimen cadenas,  
y esa injusticia no puede seguir;  
si tu existencia es un mundo de penas  
antes que esclavo prefiere morir.  
En la batalla, la hiena fascista.  
por nuestro esfuerzo sucumbirá;  
y el pueblo entero, con los anarquistas,

---

<sup>20</sup> RAE. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/draeI/html/cabecera.htm>

hará que triunfe la libertad.  
Trabajador, no mas sufrir,  
el opresor ha de sucumbir.  
Levántate, pueblo leal,  
al grito de revolución social.  
Fuerte unidad de fe y de acción  
producirá la revolución.  
Nuestro pendón uno ha de ser:  
sólo en la unión está el vencer.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

### ***Las brigadas internacionales***

Brigadas Internacionales Unidades militares integradas por voluntarios extranjeros, en su mayoría comunistas, que lucharon junto al ejército republicano en la Guerra Civil Española (1936-39)<sup>21</sup>.

Hay un valle en España llamado Jarama  
es un lugar que todos conocemos bien  
Fue allí donde dimos nuestra hombría  
y donde cayeron nuestros valientes camaradas  
Estamos orgullosos del Batallón Lincoln  
y de la lucha que hicimos por Madrid  
Allí caímos como vosotros, hijos del pueblo,  
como parte de la Brigada Quince  
Ahora estamos lejos de aquel valle de dolor  
pero lo que nunca olvidaremos es Madrid  
así que antes de que continuemos esta reunión  
pongámonos en pie por nuestros gloriosos muertos

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

---

<sup>21</sup> Recuperado de: <http://es.thefreedictionary.com/brigada>

### Actividad 3: El papel de las mujeres durante la Guerra Civil.

Observad este conjunto de fotografías y explicad qué papel adoptó la mujer republicana durante la contienda bélica y cuál fue el de la mujer en el bando nacional.



Cartel de la organización comunista J.S.U.  
incitando a la mujer republicana al ingreso

This image shows a full page of handwriting practice paper. It features multiple sets of horizontal dashed lines spaced evenly down the page, providing a guide for letter height and placement. The background is white, and the lines are black. There is no text or other markings on the page.





#### **Actividad 4: Las cárceles de mujeres**

Leed estos fragmentos de testimonios que sufrieron la miseria y la violencia que se ejercía en las cárceles de mujeres durante la guerra. Después, responde a las preguntas.

(1) "En la cárcel de mujeres de Barcelona, nadie más que los familiares cercanos podían enviar paquetes a las presas. Cuando no tenían, eran rechazados los de amigos generosos (...) Si la presa no recibe ayuda exterior, ni hay quien pueda o quiera compartir con ella, en pocos meses se le declarará la anemia, se le reproducirá la úlcera de estómago que mantenía en letargo en la calle, se le agudizará la hepatitis (...). Si están penadas, un traje en invierno y uno en verano. Nada de ropa interior, ni toallas ni pañuelos. Si se encuentran en prisión preventiva: nada. Se vestirá con la ropa que llevaba en la calle, con la que la familia y sus allegados le proporcionen.

Muchas mujeres han arrastrado durante meses, a veces más de un año, su miseria por las cárceles de España (...) Si no tiene dinero la presa no obtendrá de la cárcel ni toallas ni jabón. Ni papel higiénico. Para conservar su apariencia humana esa mujer tiene que pagar. Sus toallas, su jabón, su pasta de dientes, su cepillo, sus compresas" (Falcón, 1977: 40-41)

(2) "En las Corts, el rancho era muy malo, y además solamente ponían las mondas de las habas, berzas, alguna patata, alguna lenteja y pare usted de contar, te daban un cacito al principio; luego ya había reenganche, aunque pocas veces. Todo esto unido a la poca higiene que había, porque no teníamos ni agua. Para ducharnos teníamos que pedir cola, nos tocaba cada ocho, quince o más días, y cuando estábamos en la ducha con el jabón nos quitaban el agua. Los platos del mediodía sucios se utilizaban a la noche, daban unas horas el agua y como éramos muchas, siempre había a quién no le daba tiempo de fregar el plato, y teníamos que pasarle un trapo o un papel, y a la noche nos servía para el rancho. Había mucha miseria, muy poca higiene, muchas mujeres, y como es lógico había de todo; al principio las prostitutas, las comunes, las "chorizas" y las políticas estábamos revueltas. Luego ya cuando pasó más tiempo y se fue organizando, nos separaron, se veía de todo, allí aprendimos muchas cosas, que ni siquiera teníamos idea de que pudieran hacerse o que pudiera haber personas que las hicieran (...) (...) La vida oficial se componía de monótonos recuentos mañana y tarde, formación y "cara el sol" en el patio, las tareas de limpieza y talleres obligadas para las juzgadas, a "destinos", es decir, cocina,

oficinas, etc. Las vejaciones. La misa obligada del domingo y eternamente el rancho infecto" (Cuevas, 1985: 290, 302)

1.- ¿Qué tipo de enfermedades se desarrollaron en las cárceles de mujeres? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Cómo era la higiene entre las reclusas?

---

---

---

---

---

---

---

---

3.- ¿Crees que la comida era deficiente y escasa?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Actividad 5: ¿A qué juegan los niños?

Observa detenidamente la fotografía. ¿A qué representa que están jugando estos niños? ¿Tiene algo que ver que la fotografía se tomase en Montjuic? Justifica tu respuesta.

This image shows a full page of primary-ruled paper. It features ten sets of horizontal lines across the page. Each set consists of three lines: a solid black line at the top, a dashed black line in the middle, and another solid black line at the bottom. The lines are evenly spaced and extend from the left edge to the right edge of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

### **Actividad 6: Preguntas relacionadas con el film.**

1.- Contextualiza el periodo histórico en el que se basa la película.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Cuál crees que es el tema principal de la película? ¿Hay otras historias que podrías destacar?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2.- ¿Cuál es la escena que más te ha impactado?

---

---

---

---

---

---

---

---

-----  
-----  
3.- Observa el fotograma. ¿Qué está ocurriendo en esta escena?



-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
4.- ¿Crees que la película podría haber acabado de otra forma?

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
5.- Lee atentamente este escrito y responde a la pregunta de más abajo.

Soy sobrina nieta de Martina Barroso (una de las Trece Rosas), en su momento di mi opinión sobre la película y hoy vuelvo a hacerlo aquí. Entiendo que el director de la película Emilio Martínez Lázaro no quiera emocionar al público cargando las tintas sobre el horror y tortura que pasaron estas chicas en la comisaría de Jorge Juan. Como familiar yo también se lo agradezco. Pero lo que no puede hacer es faltar a la verdad con tanto descaro, no puede justificar nunca a la directora de la prisión haciéndola pasar como una mujer buena y entrañable que se apiada de ellas. Esto es una falsedad, toda la reclusión sabía perfectamente cómo era esta "buena señora" y cómo eran las condiciones de la cárcel (hambre, miseria, piojos, muerte, niños enfermos, ancianos que moría y que convivían en una situación penosa).

No puede hacernos creer como en la película que el Departamento de Menores era un lugar donde se bailaba y cantaba como si de un tablao flamenco se tratara. ¿Qué es esto? El departamento de menores estaba aislado del resto de la reclusión, no se les permitían visitas, (aunque algunas se las apañaban para verse, como por ejemplo, Martina con su cuñada), pero era un lugar cerrado, apartado del resto de la cárcel donde sólo había unas 60 chicas. No se les permitían visitas y tampoco el contacto con familiares.

Sabían perfectamente tanto el guionista de la película (Martínez Pisón) como el director de la misma que Martina no escribió una carta de despedida en la madrugada del 5 de agosto porque se negó a confesarse (esto era obligatorio si quería escribir una carta a su familia) pero no lo hizo. Es más, su cuñada

Encarna que estaba con ella en Ventas fue testigo de sus palabras al sacerdote: "Vaya usted a confesar a todos aquellos que nos matan inocentes".

Martina le entregó a Encarna unas zapatillas para su sobrina de dos años de edad, para mi madre, que tejió en la cárcel con unas mariposas bordadas que representan la libertad y los tres colores de la bandera republicana en el cordoncillo de las zapatillas. Esto fue lo único que ella entregó en ese momento. Pero es mucho más fácil hacer pasar también por bueno al sacerdote que contar la realidad.

Cuando las chicas salen de la cárcel quien está fuera esperando es la madre de Virtudes (otra de las trece rosas), que fueron tanto los gritos como los insultos a quienes se las llevaban que acabó una buena temporada en prisión.

De todas formas, los hechos hablan por sí mismos, todos aquellos que han visto el coloquio de Versión Española, habrán podido comprobar porque lo comentó el director de la película que se ha edulcorado de tal forma la película que miembros de la JSU ni lo reconocen. ¿Alguien puede pensar que por el hecho de salir con el puño levantado en esa época puede asociarse a un símbolo estalinista como dijo el director? ¿Es que acaso no lo hicieron? ¿No salieron cantando la Joven Guardia? ¡Pero si eran de la JSU y varias de ellas al Partido Comunista!

¿Se habla de ellas en algún momento? Se les omite hasta el nombre.

¿Crees que el cine puede permitirse faltar a la realidad por exigencias estéticas o de guión? Argumenta tu respuesta.

[illegible]

88



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Actividad 7: Crítica y conclusiones. Debate general.**

Esta actividad se hará de forma individual. Realizad cada uno de vosotros una crítica sobre la película, dando vuestra opinión de forma razonada y bien argumentada, y extrayendo vuestras propias conclusiones de lo que nos intenta transmitir el film. (200 palabras). Finalmente expondréis vuestras críticas ante la clase y se procederá al debate general.

## MATERIAL DE APOYO

***Material de apoyo 1: Las cárcel de mujeres de las Ventas. En TODOS LOS ROSTROS: lugar de la memoria visual de los prisioneros y presos republicanos y antifranquistas, construido como homenaje a todos los represaliados por el fascismo y el franquismo en la España de la Guerra Civil y postguerra***<sup>23</sup>

***Material de apoyo 2: La represión franquista contra la mujer: las rapadas. En Cuarto Poder***<sup>24</sup>

### Relación bibliográfica

**Libros relacionados con el tema que trata *Trece rosas***<sup>25</sup>:

Alberto Méndez, *Los girasoles ciegos*, Barcelona, Anagrama, 2004.

Almudena Grandes, *El corazón helado*, Barcelona, Tusquets, 2004.

Arturo Barea, *La forja de un rebelde*, 3 vols.: *La forja*, *La ruta*, *La llama* (sobre todo, el tercer volumen), Barcelona, Debate, 2000.

Carlos Fonseca, *Rosario Dinamitera: una mujer en el frente*, Madrid, Temas de Hoy, 2006.

Dulce Chacón, *La voz dormida*, Madrid, Alfaguara, 2003.

Ernest Hemingway, *¿Por quién doblan las campanas?*, Barcelona, Nuevas Ediciones de Bolsillo, 2004.

Georges Bernanos, *Los grandes cementerios bajo la luna*, Madrid, Alianza, 1986.

Jesús Ferrero, *Las trece rosas*, Madrid, Siruela, 2006.

Juan Eduardo Zúñiga, *Largo noviembre en Madrid*, Madrid, Alfaguara, 1990.

Pedro Montoliú Camps, *Madrid en la posguerra. 1939-1946 Los años de la represión*, Madrid, Sílex Ediciones, 2005.

---

<sup>23</sup> de Jerez, Paco. (24 de julio de 2008) Prisión de mujeres de las Ventas, Madrid. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet: <http://todoslosrostros.blogspot.com.es/2008/07/mujeres-republicanas-presas-de-franco.html>

<sup>24</sup> Díez Jiménez, Loida. (8 de febrero de 2012). La represión franquista contra la mujer: las rapadas. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet: <http://www.cuartopoder.es/invitados/la-represion-franquista-contra-la-mujer-las-rapadas/345>

<sup>25</sup> Proyecto, Cine y Educación. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet: <http://www.slideshare.net/eurogaceta/press-las-trece-rosas>

Varios Autores, *Mosen: historias de curas en el Pirineo Aragonés*, capítulo “Sangre inocente de Gabriel Campo”, Jaca, Pirineum Multimedia, 2000.

**Películas relacionadas con el tema que trata *Trece rosas*:**

*¡Ay, Carmela!*, de Carlos Saura (1990)

*Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martín Patino (1976)

*Caudillo*, de Basilio Martín Patino (1977)

*El espíritu de la colmena*, de Víctor Erice (1973)

*La Colmena*, de Mario Camus (1982)

**Páginas webs que podéis consultar:**

[www.las13rosas.com](http://www.las13rosas.com)

[www.altafilms.com](http://www.altafilms.com)

<http://www.guerracivil1936.galeon.com/canciones.htm>

<http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/taller/taller.htm>

<http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/madrid%20I.htm>

[www.guerracivil.org](http://www.guerracivil.org)

[www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/saura/peli-carmela.htm](http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/saura/peli-carmela.htm)

[www.todocine.com/bio/00054244.htm](http://www.todocine.com/bio/00054244.htm)

<http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/canciones.htm>

<http://www.ciere.org/CUADERNOS/Art%2056/Deporte%20y%20cultura%20f%C3%A1sica....htm>

<http://www.cuartopoder.es/invitados/la-represion-franquista-contr-la-mujer-las-rapadas/345>

<http://todoslosrostros.blogspot.com.es/2008/07/mujeres-republicanas-presas-de-franco.html>

<http://otromundoaquiyahora.espacioblog.com/post/2010/05/03/las-trece-rosas-coloquio-version-espanola>

## CONCLUSIÓN

La metodología que he utilizado para trabajar las *Trece rosas* en el aula es la de Campuzano Ruiz, que no se centra exclusivamente en la película, sino que utiliza el film para desarrollar los temas que realmente nos interesa tratar. Por lo tanto, el centro de atención no está tanto en el análisis de la película, aunque por supuesto se realiza una ficha técnica y se proponen algunas preguntas relacionadas con ella, sino en el curriculum educativo. El Plan de trabajo lo he dividido en dos partes: las actividades de la primera tienen como objetivo la consolidación de los contenidos que previamente se han explicado en la clase sobre la Guerra Civil española. Se trata de afianzar una base sobre el tema para que luego puedan dedicarse, con los conocimientos necesarios, a la segunda parte del trabajo, que se efectuará tras el visionado de la película. Las actividades de esta segunda parte tratan los temas ya mencionados anteriormente más importantes de la película.

- Actividad 1: Realización de la ficha técnica de la película con la ayuda de Internet.

He utilizado una plantilla que les sirve como guía para poder completar todos los puntos necesarios para la realización de una ficha técnica. Esta parte la pueden realizar con la ayuda de internet. Después, los alumnos tienen que describir a los protagonistas de la película: es importante que sepan diferenciar y analizar los papeles que ejerce cada personaje en el transcurso de la trama. Y por último, tienen que saber justificar el título de *Trece rosas*. Si han comprendido bien la película, no tendrán dificultad en argumentarlo.

- Actividad 2: Las canciones de los opositores.

Esta actividad promueve el aprendizaje significativo. A través de las letras de los himnos de las diferentes ideologías que se expresan en el film, tienen que extraer las principales ideas de su política.

Actividad 3: El papel de las mujeres durante la Guerra Civil.

En esta actividad utilizo una serie de fotografías antitéticas entre sí, que reflejan la realidad de la vida femenina en un bando u otro. A partir de aquí los alumnos pueden hacerse a la idea del pensamiento conservador que tenía el bando nacional sobre la mujer, y el pensamiento mucho más progresista por parte de los republicanos.

- Actividad 4: Las cárceles de mujeres.

Para poder concienciar a los alumnos de la dureza del día a día en una cárcel franquista, he utilizado varios fragmentos de testimonios femeninos que realmente experimentaron con dureza la represión en aquellas cárceles. Después, he formulado una serie de preguntas relacionadas con el texto para ver si lo han comprendido.

- Actividad 5: ¿A qué juegan los niños?

A partir de una fotografía en la que aparecen varios niños imitando un fusilamiento conjunto en Montjuic, los alumnos tienen que interpretar la imagen y justificar el por qué la fotografía se toma en Montjuic (lugar de Barcelona dónde los franquistas fusilaban y ejecutaban a sus presos políticos). Podrán ayudarse de internet para investigar.

- Actividad 6: Preguntas sobre el film

Este apartado sí que se centra un poco más en la película. Son preguntas relacionadas con el film pero que también permiten al alumnado dar su opinión y ser un poco creativos, por ejemplo, a la hora de imaginar un nuevo final. También he incluido una crítica de un familiar de una de las chicas de las trece rosas que no está de acuerdo con algunas de las cosas que se relatan en la película. Me parece adecuado que el alumno pueda también participar en el debate de si el cine tiene la obligación de detallar con rigurosidad la historia o no.

- Actividad 7: Crítica y conclusiones. Debate general.

Por último, tras todo el trabajo que se ha ido desarrollado en este Plan de trabajo, los alumnos ya estarán capacitados para comenzar a realizar una crítica personal sobre la película en la que tendrán que resolver las cuestiones que planteo en el enunciado. Después, se llevará a cabo un debate general con toda la clase sobre las preguntas que se tenían que responder en la crítica.

*Trece rosas* creo que es una película que plasma fielmente la realidad histórica del momento y que narra de manera emotiva la historia de esas trece mujeres que murieron fusiladas de manera injusta durante la Guerra Civil española. En una entrevista que le hace Sandra Fernández al director de la película Emilio Martínez-Lázaro, éste confiesa que: “Como está basado en la realidad, inventar, inventar, sólo inventamos un par de personajes masculinos. Pero el mayor invento consiste en los detalles de las escenas. Por otra parte, aprovecho para decir que en la película ni de lejos he querido mostrar el horror de lo que fue aquello para aquellas chicas, pues no

se hubiera podido soportar en la pantalla. En ese sentido la película está muy dulcificada.”

No estoy de acuerdo con las críticas que se alzan en contra de la película porque consideran que no reflejan fielmente la barbarie cometida en las cárceles de mujeres, pues el cine pretende emocionar, no horrorizar ni traumatizar al espectador. Los documentales históricos ya reflejan la realidad y la crueldad de algunos episodios históricos, pero no considero que el cine tenga la obligación de mostrarlo.

Martínez-Lázaro continua: “Elegimos a cinco chicas para hacerlas protagonistas. No había tiempo en el metraje de la película para incluir a las trece, además de los personajes secundarios. Había que llevar a cabo una labor de síntesis a la hora de escribir las escenas. [...] Por supuesto en la película era esencial entremezclar el relato épico con la vida personal de estas chicas, para que el espectador se identifique, para que simpaticen con Julia, con Blanca, con Victoria... Había que ir a escenas más íntimas y pensé que estas chicas, por la edad que atravesaban, seguro que tenían novios, y lo primero, o lo segundo que más les importaba junto con la situación política eran esos novios. Una mezcla de historias que a veces rayan en el costumbrismo, y una narración básicamente épica, que nos dirige hacia ese final trágico que yo he querido llamar heroico.”

Una película necesita incluir detalles para completar la historia, para que enganche al espectador y se identifique con los personajes. Es una historia de ficción y hasta cierto punto todos los personajes de la película son inventados, aunque los hechos más importantes que les suceden a los personajes son respetados desde un punto de vista histórico. Para mí, que el novio de Julia, Perico, sea un personaje inventado, no tiene importancia a la hora de abordar los temas que se expresan en la película, relacionados con el tema de estudio.

Por último, me gustaría acabar con una frase del propio director a la que me sumo, pues estoy totalmente de acuerdo con lo que dice: “Entonces, todos sabemos que una película histórica es una pequeña traición a la historia y al mismo tiempo puede ser fiel a los datos más importantes del hecho real, que es lo que yo he intentado hacer en *Las 13 rosas*”.

Entrevista

recuperada

de:

<http://www.elmulticine.com/entrevistas2.php?orden=3270>

## **5.-Conclusiones**

Como ya hemos vistos a través de los diferentes autores estudiados, el cine ayuda a que los alumnos se acerquen al hecho histórico de forma más simple gracias a los escenarios, los personajes y los ambientes que se muestran en los films. Además, ayuda también a reconstruir la realidad histórica de manera mucho más fácil que a través de los contenidos de un libro de texto o de otros recursos tradicionales. Por lo tanto, uno de los objetivos que se han conseguido a través de este trabajo es el de afirmar que el cine puede ser una fuente histórica, tanto primaria como secundaria, en detrimento de si éste muestra la mentalidad de una sociedad determinada o de si explica los acontecimientos que ocurrieron en un pasado. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que el cine será una fuente útil para la historia y para el aprendizaje del alumnado en cuanto el profesor sea capaz de hacer un buen uso de ella y pueda complementarla con su explicación y con las otras fuentes tradicionales de la historia.

No obstante, aunque el cine pueda funcionar como fuente, también puede utilizarse como simple entretenimiento. Así pues, si el docente quiere utilizar una película como recurso didáctico para el estudio de un determinado período histórico, tendrá que someterla a un proceso de análisis y crítica rigurosos, tal y como se hace con las demás fuentes históricas tradicionales. Para realizar este proceso, tanto el docente como el espectador, en este caso los alumnos, tienen que conocer los elementos que caracterizan la composición de un film y, lógicamente, el hecho histórico que se va a trabajar con el visionado de dicha película.

La sociedad actual está inmersa en un mundo lleno de imágenes que constantemente miramos, manipulamos y desciframos. Las imágenes han dejado de ser la representación de algo, sino que se han convertido en la presencia natural de las cosas. Se puede decir, pues, que en gran medida se ha producido una substitución de la realidad por la imagen. Sin embargo, aunque aparentemente nos encontremos ante la civilización de la imagen, no todas las personas realmente tienen la capacidad de comprenderlas, de entender qué dicen o como lo dicen. En el cine ocurre lo mismo: la crítica de los espectadores se centra la mayoría de veces en la trama argumental de la película, sin tener en cuenta que esta trama se expresa a partir de un sistema de representación. En definitiva, nos olvidamos de que el film es una construcción y de que la realidad que se expresa es el resultado de este trabajo que realiza la misma película. Para poder entender y comprender las

imágenes en general y las cinematográficas en particular, tenemos que cambiar nuestra forma de mirar y convertirlo en un mirar crítico y reflexivo.

La escuela, junto al profesorado, son quienes deben abrir las puertas al fenómeno cinematográfico y ayudar en el desarrollo de este mirar crítico hacia la imagen. El sistema educativo ha ido potenciando el uso del cine fundamentalmente en áreas de humanidades, como la historia, la literatura, la filosofía o la geografía, a la vez que investigaba sobre las posibilidades que el medio ofrecía al alumnado para entrar en contacto con discursos expresados de manera diferente a la habitual pero que se referían a aspectos concretos desarrollados en las diferentes disciplinas académicas. Sin embargo, a pesar de las expectativas que se iban teniendo en el transcurso de las diferentes reformas educativas, la importancia del lenguaje y del análisis audiovisual de los medios de comunicación no acababa de establecerse dentro del diseño curricular. La integración de los Medios Audiovisuales en el currículo todavía dejaba mucho que desear. Será a partir de la llegada de la LOE en el 2006 cuando realmente se valore la importancia de las competencias comunicativas y audiovisuales como piedra angular del curriculum: como base de todos los aprendizajes. Con la inclusión de la Competencia en el Tratamiento de la información y competencia digital dentro del núcleo de las competencias básicas, la LOE pretende desarrollar el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información para la resolución de problemas planteados en diferentes situaciones y entornos. Y no solo eso, sino que también persigue el objetivo de convertir la información en conocimiento eficaz, sustentado en el razonamiento, el espíritu crítico y la capacidad de organización.

Esta capacidad va ligada al uso de las TIC y, por lo tanto, también del cine. Nuestro trabajo se centra en el uso del cine como recurso de las Ciencias Sociales y hemos visto los puntos de vista de los diferentes autores en relación con el cine y la historia. Los libros sobre el cine y la historia son abundantes, y ha sido uno de los campos de estudio que desde hace más años se han venido produciendo. Marc Ferro fue el primer historiador que plantó las bases en este ámbito en España, en 1980. Ferro se centra en el papel del cine como agente histórico e ideológico de nuestro tiempo y reivindica el uso del cine como recurso didáctico para entender la historia contemporánea a través de la figura del docente como mediador entre el medio y los alumnos. Otros autores españoles como Monterde, Javier Fernández y Caparrós Lera, entre otros, se unen con obras posteriores a la opinión de Ferro, destacando la función del cine como testimonio de la sociedad de su tiempo e instrumento de la ciencia histórica. Por lo tanto, para todos ellos, y como respuesta a una de las



preguntas formuladas en el inicio del trabajo, el cine refleja las mentalidades de una determinada época, por lo que le convierte en un medio didáctico para enseñar la asignatura de ciencias sociales. Estas interpretaciones del cine y la Historia también son compartidas por historiadores internacionales como Pierre Solin, Martin A. Jackson y Rosenstone, que también apoyan el valor del cine como documento histórico.

Por lo tanto, se puede responder a la pregunta de ¿El cine refleja la Historia? Tras realizar el trabajo y estudiar la bibliografía sobre el tema, no se puede ni afirmar ni negar que el cine sea reflejo de la historia, pues éste depende de muchos factores para que pueda serlo. En el cine intervienen una serie de elementos como son la industria cinematográfica, la subjetividad del director o de las productoras, los elementos del lenguaje cinematográfico que intervienen en el proceso explicativo del hecho histórico como son el movimiento de la cámara, el diálogo, la música, el plano, etc. Todos estos componentes hacen realmente difícil el análisis objetivo de un film que pretende hacer historia. Si únicamente valoramos la rigurosidad histórica de la película, podemos expresar rotundamente que el cine no refleja la historia. Sin embargo, si entendemos que detrás de cada película existe un testimonio que nos puede ser útil para desentramar las mentalidades que determinan la sociedad del momento en que se está realizando la película o el por qué se representa de una forma u otra un acontecimiento histórico, sí podemos afirmar que el cine refleja la historia.

¿Y cómo podemos trabajar el cine en la clase de historia? A través de la planificación de actividades por parte del profesor, desarrolladas con una estrategia didáctica concreta. En este trabajo se analiza una serie de pautas metodológicas básicas que permiten a los alumnos aplicar los principios teóricos que ya hemos establecido anteriormente: el cine como fuente de la historia. Cada docente debe desarrollar una metodología según las características de su alumnado y su entorno: considerar los estilos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos, sus motivaciones e intereses, la organización del aula en cuanto al espacio, los materiales didácticos o el tiempo, etc. Por lo tanto, la estrategia didáctica que se escoja siempre debe proporcionar a los alumnos motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, así como una metodología activa en la que se aprenda haciendo.

¿Cómo estudiar la Guerra Civil española a través del cine? La Guerra Civil española ha sido una de las épocas mejor reflejadas en la pantalla. El arma de la propaganda, no sólo hizo su aparición con los clásicos del cine soviético, nazi y fascista; pues las películas que los nacionales y republicanos filmaron durante el

período bélico desempeñaron una función ideológica verdaderamente importante en la retaguardia. Además, el cine sobre la Guerra Civil, realiza un proceso de reconstrucción histórica al retratar a la gente de una época, su modo de vivir, sentir, comportarse, de vestir e incluso de hablar. Trabajar este tema en el aula a través del cine permite a los alumnos conocer las mentalidades de cierta sociedad en una determinada época, a pesar de que muchas de ellas se acerquen más a la leyenda o al carácter novelado del relato.

El dossier que se ha realizado es una unidad didáctica basada en el tema de la guerra civil española, enseñada también a través de la película de las *Trece rosas* y cuyo método empleado para realizar las actividades está basado en el de la autora Campuzano Ruiz. Este dossier, pues, es un conjunto de actividades diseñadas en torno a un film, una herramienta que permite a los alumnos realizar un plan de trabajo en el que se desarrollan una serie de actividades de introducción y de consolidación sobre la guerra civil española, y unas actividades más relacionadas con el análisis filmico (la ficha técnico-artística, la descripción de los personajes, la ubicación de la trama, etc.), así como otras enfocadas hacia el análisis histórico del film, estrechamente relacionadas con el tema de la guerra civil española. Todo ello va acompañado por una serie de documentos y materiales de trabajo que ayudan a los alumnos a realizar la tarea como protagonistas de su propio aprendizaje y con una metodología abierta, reflexiva y participativa.

En cuanto a la ficha técnica, hay partes que se han omitido en el mismo dossier, por su complejidad y su carácter técnico en gran medida innecesario para la comprensión cinematográfica de los alumnos de la ESO. Para poder rellenar de forma tan completa la ficha técnica, los alumnos necesitarían aprender unos elementos del lenguaje cinematográfico que se escapan del tiempo y del curriculum de las Ciencias Sociales y que tampoco considero excesivamente necesarios para el estudio del cine como fuente histórica. Como bien dice Sánchez Alarcón (1999), se tienen que tener en cuenta las marcas formales de enunciación (desplazamientos particulares de la cámara, elementos de montaje, encuadre, relación entre la banda sonora y la imagen, etc.) siempre y cuando estos condicionen la película ideológicamente y puedan influenciar al espectador con su significado. Sin embargo, los encuadres, los tipos de plano, los ángulos de toma o los movimientos de la cámara son conocimientos prácticamente imposibles de impartir y de aprender dentro de los límites de la asignatura, por lo que tendrían que dejarse un tanto de lado.

Finalmente, se ha de decir que la mayoría de los objetivos planteados en el inicio del trabajo se han cumplido en gran medida. A pesar de que el tema sobre la relación entre cine e historia es bastante amplio y abarca a un buen número de autores, he intentado plasmar en el marco teórico, los trabajos de mayor importancia y renombre. Así mismo he hecho con los diferentes estudios sobre el cine como recurso didáctico y las distintas metodologías existentes. Además, a través del trabajo realizado con la fuentes primarias, en relación con el ámbito jurídico educativo español, he podido plasmar como a lo largo de las diferentes leyes educativas se ha dejado de lado el aspecto comunicativo y audiovisual que, sin embargo, la LOE ha rescatado para introducirlo como elemento didáctico imprescindible. Más adelante, con el trabajo realizado sobre el cine de la guerra civil española, he confirmado como el cine puede ayudar en la comprensión del estudio de dicho periodo siempre y cuando el docente lleve a cabo la metodología que mejor se adapte a las características de su alumnado. Con el estudio de dichas metodologías, se ha podido comprobar cómo trabajando el cine, se puede fomentar la lectura crítica de la imagen, así como la interdisciplinariedad entre asignaturas y el desarrollo de un aprendizaje investigativo y significativo.

## ***6.-Líneas de investigación futuras***

En relación con este trabajo, podríamos abrir otras líneas de investigación que se pueden estudiar en un futuro.

Hemos de decir que no todos los documentos audiovisuales tienen unas cualidades didácticas para ser aprovechados. ¿Cómo podemos saber si un documento audiovisual tiene cualidades didácticas o no? Estas condiciones se pueden referir a tres aspectos fundamentales y que podrían desarrollarse con mayor profundidad en un trabajo ulterior:

- a) Que la información sea relevante en relación con los contenidos del programa, que trate con suficiente profundidad temas que se trabajan en clase.
- b) Que la estructura y presentación de los contenidos se aproximen a la conveniente para enseñar y aprender.
- c) Que incluya mecanismos que faciliten la comprensión y la asimilación.

Otro enfoque relacionado con la relación del cine en el ámbito de la historia sería el estudio y análisis del paralelismo que existe entre la historiografía y el cine sobre el pasado. La historiografía dominante, la más aceptada por la academia, por ejemplo, aquella que institucionaliza modelos de conocimiento sobre el pasado, normalmente se encuentra detrás de gran parte del espectáculo cinematográfico de la historia. Muchas veces, el cine ha elaborado sus propias formas convencionales de explicar la historia a través de una historiografía concreta y salirse de ellas representa un riesgo. Analizarlo más profundamente nos ayudaría a extraer conclusiones significativas sobre el cine histórico.

El uso de la novela histórica en las aulas también podría trabajarse en un futuro como recurso didáctico, a pesar de que la gama de aplicaciones en el currículum es menor que en el caso de las películas, pero también caben distintas posibilidades. Así pues se podría hacer un análisis de las diferentes metodologías que se pueden integrar en el aula a través del aprendizaje de la historia con la ayuda de la novela histórica para incidir, además, sobre los hábitos de lectura de los alumnos.

Otra línea de investigación podría ser el estudio de la acción que ha ejercido el cine desde su nacimiento a lo largo de la historia a través de las diferentes

ideologías: los nazis, la Unión Soviética, el cine americano, el cine franquista, etc. Sería una forma de entender como el cine se ha intentado poner al servicio de los dirigentes de un determinado periodo para dominar y manipular el pensamiento de la sociedad que los recibe y registra.

Por último, también me hubiera gustado tratar en el trabajo aspectos más relacionados con el lenguaje cinematográfico para poder analizar mejor el espacio y el tiempo de las películas históricas: diferenciar los aspectos figurativos, como la perspectiva y la composición, de aquellos más relacionados con la duración, como es la representación de una escena o su articulación con los demás segmentos filmicos. Así pues, elementos como el encuadramiento y la composición, el movimiento de la cámara y el montaje de la película, nos ayudarían a entender los mecanismos de composición de los hechos, las acciones o las situaciones que se muestran en un film.

## **7.-Bibliografia**

### **Fuentes primarias**

Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. *Currículum Educació Secundaria Obligatoria*. Catalunya: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions. pg. 24.

Ley de Reforma Educativa, BOE, núm. 187. 6/8/1970.

Ley Orgánica 1/1990, BOE, núm. 238. 4/10/1990.

Real Decreto 1631/2006, BOE, núm. 5. 5/1/2007.

Ley de Competencias Básicas 55/2007, BOE núm. 312. 28/12/2007.

### **Fuentes Secundarias**

Acosta Barros, L.M (2010). Webquest y cine en la historia contemporánea: una experiencia de investigación-acción curricular en bachillerato. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 19, pp. 1-10.

Amar Rodríguez, Víctor Manuel (2009). *El Cine y otras miradas: contribuciones a la educación y a la cultura audiovisual*. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Ambròs, Alba (2007). *Cinema i educació : el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.

Aparici, Robert (1996). La revolución de los medios audiovisuales: Educación y nuevas tecnologías. Barcelona: Ediciones de la Torre.

Ardánaz, Natalia (1998). La transición política española en el cine (1973-1982). *Comunicación y Sociedad*, nº 2, pp. 153-175.

Barrenetxea Maraño, Igor (2006). Pensar la Historia desde el cine. *Entelequia*, nº 1, pp. 1-12.

Bermúdez Briñez, Nilda (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 13, pp. 101-123.

- Campuzano Ruiz, Antonio (1992). *Tecnologías audiovisuales y educación: una visión desde la práctica*. Madrid: Akal, cop.
- Caparrós Lera, José María (2004). *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Coll, Mercè (1997). *El Cinema a l'ensenyament : recurs didàctic o matèria curricular?* Barcelona: Claret.
- Crusells, Magí (2000). *La Guerra Civil española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel.
- Fandiño Pérez, R. G (2002). Cine, historia e historia local. *Berceo*, nº 142, pp. 253-266.
- Fernández Sebastián, Javier (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal, cop.
- Ferrés Prats, Joan (2006). La educación en comunicación audiovisual en la era digital. *Quaderns del CAC*, nº 25, pp. 5-8.
- Ferro, Marc (1980). *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Flores Auñón, Juan Carlos (1982). *El cine otro medio didáctico: introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las ciencias sociales*. Madrid: Escuela Española, D.L.
- García, Ramón (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, nº 13 pp. 1-5.
- Gispert Pellicer, Esther (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.
- Gutiérrez Lozano, Francisco y Sánchez Alarcón, M. I (2005). La memoria colectiva y el pasado reciente en el cine y la televisión. Experiencias en torno a la constitución de una nueva memoria audiovisual sobre la Guerra Civil. *Revista HMiC: història moderna i contemporània*, nº 3, pp. 151-167.
- Hueso Montón, Ángel Luis (1998). *El Cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Ibars Fernández, Ricardo y López Soriano, Idoia (2006). Historia y cine. *Clío*, nº 32, pp. 1-22.
- Martínez, Maria (2011). Formas de innovar, con el cine, en las aulas. *Congreso cine y educación*, pp.117-122.

- Monterde, José Enrique (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia
- Pablo Contreras, Santiago de (2000). ¿Símbolo o mito? La memoria cinematográfica del bombardeo de Guernika. *Ikusgaiak*, nº 4, pp. 59-74.
- Pizarroso Quintero, Alejandro (2005). La Guerra Civil española, un hito en la historia de la propaganda. *El argonauta española*, nº 2, pp.
- Porter i Moix, Miquel (1994). *Las Claves del cine y otros medios audiovisuales*. Barcelona: Planeta.
- Rancière, Jacques (2005). La Fábula cinematográfica: reflexiones sobre la ficción en el cine. Barcelona: Paidós, cop.
- Ripoll Saura, Xavier (1996). Los milicianos en el cine. *Film-Historia*, nº 3, pp. 287-294.
- Salvador Marañón, Alicia (1997). *Cine, literatura e historia: novela y cine: recursos para la aproximación a la historia contemporánea*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sánchez Alarcón, Inmaculada (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 13, pp. 159-164.
- Torrell, Josep (2009). A propósito de cine y escuela. *El viejo topo*, nº 262, pp. 66-71.
- Valle Aparicio, J.E (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los DSV en la enseñanza de la disciplina histórica. *Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, 445-458.
- VV.AA (1996). *El Cine y el vídeo: recursos didácticos para la historia y las ciencias sociales*. Madrid: UNED, cop.
- VV.AA (1997). *Cine, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- VV.AA (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 11, pp. 87-93.

## Webgrafía



Aportación de las materias al desarrollo de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. pg. 4. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet:

<http://nagusia.berritzeguneak.net/gaitasun/docs/planesmejora/digital1.pdf>

Ministerio de Educación. Media Cine.  
[http://agrega.educacion.es/galeriaimg/fe/es\\_2010030413\\_9140847/es\\_2010030413\\_9140847\\_captured.jpg](http://agrega.educacion.es/galeriaimg/fe/es_2010030413_9140847/es_2010030413_9140847_captured.jpg)

La Guerra Civil Española. Las canciones de la guerra.  
<http://centros1.pntic.mec.es/ies.maria.moliner3/guerra/canciones.htm>  
<http://otromundoaquiyahora.espacioblog.com/post/2010/05/03/las-trece-rosas-coloquio-version-espanola>

Palabra y Obra. (3 de diciembre de 2007). Rescatado del anaquel: “Poemas de la falange eterna”, de Federico Urrutia. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet.  
<http://palabraobra.blogspot.com.es/2007/12/rescatado-del-anaquel-poemas-de-la.html>

de Jerez, Paco. (24 de julio de 2008) Prisión de mujeres de las Ventas, Madrid. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet:  
<http://todoslosrostros.blogspot.com.es/2008/07/mujeres-republicanas-presas-de-franco.html>

Díez Jiménez, Loida. (8 de febrero de 2012). La represión franquista contra la mujer: las rapadas. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet:  
<http://www.cuartopoder.es/invitados/la-represion-franquista-contra-la-mujer-las-rapadas/345>

Proyecto, Cine y Educación. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet:  
<http://www.slideshare.net/eurogaceta/press-las-trece-rosas>

Fernández, Sandra. (17 de octubre de 2007). Entrevista con Emilio Martínez-Lázaro. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet:  
<http://www.elmulticine.com/entrevistas2.php?orden=3270>

Himnos y canciones de la guerra civil.  
<http://www.guerracivil1936.galeon.com/canciones.htm>

Mallén, Isabel. (13 de diciembre de 2007). Pisadas. Revisado el 21 de junio de 2012 desde Internet: <http://www.literaturate.com/pisadas/>

La hora de los valientes (1998), de Antonio Mercero. La guerra civil interpretada desde la nueva derecha.  
[http://www.publicacions.ub.es/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/2006/Ensayo\\_Lahoradelosvalientes\\_3.htm](http://www.publicacions.ub.es/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/2006/Ensayo_Lahoradelosvalientes_3.htm)

Proyectos Atenea y Mercurio del MEC.  
[http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Proyectos\\_NNTT/Mercurio\\_Atenea.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Proyectos_NNTT/Mercurio_Atenea.html)

Grupo de Investigación Complutense Historia de Madrid en la edad contemporánea.  
<http://www.ucm.es/info/hcontemp/leoc/taller/taller.htm>

[www.altafilms.com](http://www.altafilms.com)

¡Ay Carmela! [www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/saura/peli-carmela.htm](http://www.clubcultura.com/clubcine/clubcineastas/saura/peli-carmela.htm)

La Guerra Civil Española (1936-1939). [www.guerracivil.org](http://www.guerracivil.org)

Las trece rosas. [www.las13rosas.com](http://www.las13rosas.com)

Todo cine. [www.todocine.com/bio/00054244.htm](http://www.todocine.com/bio/00054244.htm)

### **Bibliografía complementaria:**

Baquero, Ricardo (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

Deltell Escolar, Luis (2009). Breve historia del cine. Madrid: Fragua, DL.

Gimferrer, Pere (2012). Cine y literatura. Seix Barral.

Marías, Julián (1994). El cine de Julián Marías. Vol I. Barcelona: Royal Books S. L.

Navarrete, Luis (2009). La Historia contemporánea de España a través del cine español. Madrid: Síntesis.

Pablos Pons, Juan de (1986). Cine y enseñanza: variables estructurales del cine didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Publicaciones.

Sánchez Biosca, Vicente (2006). Cine de historia, cine de memoria: la representación y sus límites. Madrid: Cátedra, cop.

Taddei, Nazareno (1979). Como educar con la imagen. Madrid: Marova.

Valero, Tomás (2010). Historia de España contemporánea vista por el cine. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, cop.

VV.AA (1989). El Cine en la escuela: elementos para una didáctica. Barcelona: Gustavo Gili.

VV.AA (2005). El Cine cambia la historia. Madrid: Rialp.

## ANEXO I

### PROYECTOS ATENEA Y MERCURIO DEL MEC<sup>26</sup>

El origen de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en nuestro país, justifica los esfuerzos que desde el Ministerio de Educación y Ciencia se estaban haciendo en torno a dos programas que desde el año 1985 venían proyectándose: “el Programa Atenea” y el “Programa Mercurio”, introduciendo las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las enseñanzas no universitarias.

Como consecuencia de la situación administrativa de España en materia educativa, en otras Comunidades Autónomas, a partir de la década de los ochenta se desarrollan programas desde una orientación similar a la propuesta del MEC, así tenemos: “El plan Zahara” en Andalucía, “El Plan Alhambra”, “Programa de informática educativa de la Generalitat de Catalunya”, el “CERED” del País Vasco, los programas de informática educativa de Galicia: “Abrente” y “Estrela”, “Zahara XXI”, Proyecto EAO-TOAM, el programa ABACO en Canarias, el programa informática a l’Enseyament de Valencia, etc. Programas que salvando las peculiaridades socio-geográficas de donde fueron creados e implantados, siguen las líneas maestras de los dos programas inicialmente mencionados.

Se pretende ofrecer unos instrumentos de tratamiento de la información y la comunicación para conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza y un acercamiento a la realidad social.

Desde los Programas iniciales propuestos por el Ministerio (MEC, 1988: 5), se pretendió dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿qué beneficios se esperan del uso de esas tecnologías?
- ¿qué peso se deben dar a las mismas en el currículo?
- ¿cuál es el ritmo de introducción más adecuado?
- ¿qué acciones pueden favorecer la igualdad de oportunidades de los niños respecto a esas tecnologías?
- ¿qué métodos son más adecuados para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se utilizan estos medios?

---

<sup>26</sup> Ricardo Fernández Muñoz. Proyectos Atenea y Mercurio del MEC. Recuperado de: [http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Proyectos\\_NNTT/Mercurio\\_Atenea.html](http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Proyectos_NNTT/Mercurio_Atenea.html)

- ¿cómo incide la introducción de estos medios en la organización de las escuelas y en la gestión de los recursos para el aprendizaje?

### **EL PROGRAMA ATENEA:**

En el caso del “Programa Atenea”, los esfuerzos se centraron en la incorporación gradual y sistemática de equipos y programas informáticos en los centros experimentales que así lo desearon y tuvo como objetivo experimentar la integración de dichas tecnologías en las distintas áreas y asignaturas del currículo.

La filosofía que sustenta, por tanto el proyecto es la de la Integración Curricular de los medios informáticos, es decir considerar a estos como recursos que pueden favorecer aprendizajes específicos del nivel, modalidad de educación o materia que se trate, o inducir nuevos aprendizajes, metodologías o procesos, pero orientados a las consecución de objetivos educativos específicos. Estos supuestos confieren unas características propias a las acciones que para ello se ponen en marcha, tales como:

- \* Configuración de los medios materiales: Hardware, software e interfaces especiales.
- \* Formación de los profesores implicados.
- \* Cambios en la organización, y en otros aspectos, del medio escolar.

Estas acciones se han venido desarrollando de distintas formas. Primero con carácter experimental (1.985-1.991), y sin especificación de la modalidad con que se hacían. Posteriormente, al final de la fase experimental y sobre todo durante la segunda fase, iniciada en 1.991 y conocida como fase de extensión, las actividades se han realizado bajo denominación de un proyecto o de una modalidad de los catalogados en las convocatorias. Así los centros, y equipos de profesores, se han acogido a modalidades de integración de los medios informáticos de propósito general: Matemáticas, Lengua, CC. Naturales,... en Secundaria, o Primer Ciclo, Segundo Ciclo, etc. en Primaria. O de forma alternativa también se han podido acoger a propuestas específicas que coinciden con modalidades de educación: Educación de adultos, educación a distancia, educación infantil, o proyectos para Centros que integren alumnos con necesidades educativas especiales. (Zapata Ross, 1997).

Entre los objetivos específicos del Proyecto Atenea podemos destacar los siguientes:

- Impulsar la reflexión sobre los currículos de las áreas y materiales y su revisión desde la perspectiva de las NTI (nuevos contenidos, medios, métodos y procesos comunicativos).
- Delimitar modos de integración de las NTI en las diferentes áreas del currículo.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones de las NTI en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.
- Utilizar las NTI como recurso para mejorar la calidad de la enseñanza en las distintas áreas del conocimiento y en sus aspectos interdisciplinarios.
- Potenciar el uso del ordenador para generar nuevos entornos de aprendizaje autónomo, individualizado y de grupos, de desarrollo de la creatividad, de la autoestima y del pensamiento.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen las NTI al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar las repercusiones que sobre la organización, el funcionamiento de los centros y la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje tiene la incorporación de las NTI, con atención a los aspectos arquitectónicos y ergonómicos. (MEC, 1988: 15).

En cuanto al perfil del profesor que era preparado en el programa “Atenea” debía responder a los siguientes dominios:

1. Conocimiento básico de Tecnología Informática (nivel usuario medio).
2. Aplicar software específico a su área.
3. Adaptar y aplicar el software de propósito general a su área.
4. Establecer distintas formas de uso del medio informático.
5. Diseñar, desarrollar y evaluar una Unidad Didáctica en la que se utilice el ordenador.
6. Integración de su uso en su concepción curricular.

## **EL PROGRAMA MERCURIO:** Líneas de acción.

El “Programa Mercurio” desde líneas de acción muy similares, pretende la incorporación de los medios audiovisuales, y en especial el vídeo, para su utilización no sólo como medio de aprendizaje de los contenidos, sino también como medio de expresión y creación y como comprensión de un nuevo lenguaje.

La principal preocupación del “Programa Mercurio” se centra en la formación del profesorado para hacer uso de este medio con unos criterios didácticos muy ajustados a situaciones escolares concretas, incorporando la utilización del vídeo, pero también al aprendizaje de un lenguaje de la imagen que los alumnos no dominan y a través del cual pueden desarrollar su expresión y creatividad.

Entre los objetivos que persigue este programa cabe citar:

- Delimitar modos de integración del vídeo en las diferentes áreas del currículo y los campos más idóneos para su utilización.
- Desarrollar en profesores y alumnos la capacidad de descodificar y producir mensajes audiovisuales, aprovechando las posibilidades comunicativas y expresivas del vídeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Impulsar la reflexión sobre el currículo y su revisión en cada área o materia, desde la perspectiva comunicativa y de los medios audiovisuales (el vídeo en particular) dentro del contexto de las orientaciones de las reformas educativas en marcha en el Sistema Educativo español.
- Delimitar, en la práctica, las características y posibilidades de los diferentes tipos de documentos vídeos y los usos adecuados de los mismos en las diferentes áreas y niveles.
- Desarrollar y experimentar aplicaciones del vídeo en la enseñanza, poniendo de manifiesto las posibilidades y las implicaciones sociales y culturales de estas tecnologías.
- Experimentar nuevos modos de aprendizaje que el vídeo puede propiciar.
- Elaborar especificaciones para la producción de documentos vídeo.
- Experimentar las posibilidades que ofrecen a la enseñanza los nuevos desarrollos tecnológicos del sistema vídeo.

- Analizar las repercusiones que la introducción del vídeo tiene en el equipamiento y en la organización escolar.
- Experimentar modos de utilización de los medios de comunicación de masas en la enseñanza (Radio y Televisión). (MEC, 1988, 27).

Para comprender el grado de implicación y la trascendencia de estos proyectos del Ministerio, cabe decir que en el año 1995 el número de centros que participaron en el proyecto Atenea ascendía a unos 1.800, mientras que el proyecto Mercurio contaba con un total de 1.300 centros. En ambos casos la formación de los profesores fue orientada desde el principio a la integración curricular, lo cual significa que nunca se ha pretendido desde los proyectos lograr la introducción de las tecnologías de la información a través de una asignatura curricular con profesor especializado y tiempo propio.



## ANEXO II

### ***Sección primera. De la educación secundaria obligatoria<sup>27</sup>***

#### **Artículo 18.**

La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.

#### **Artículo 19.**

La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y, en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.

---

<sup>27</sup> Ley Orgánica 1/1990, BOE, núm. 238. 4/10/1990, pg. 5.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.

j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.

k) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

#### **4. Tratamiento de la información y competencia digital<sup>28</sup>.**

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.

Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que

---

<sup>28</sup> Real Decreto 1631/2006.BOE, núm. 5. 5/1/2007, pg. 12.

incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas.

La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas

de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

### ANEXO III

#### Encuesta Cuarto de la ESO (sobre 72 alumnos/as)

**1.- ¿Consideras que los medios audiovisuales como internet o el vídeo, están totalmente integrados en el aula de Historia?**

a) Si	45	62,50%
b) No	25	34,72%
c)NS/NC	2	2,78%

**2.-¿Te han enseñado alguna vez, en alguna de las asignaturas que impartes, a entender el lenguaje cinematográfico y los elementos que se muestran en una película?**

a) Si	11	15,28%
b) No	49	68,06%
c)NS/NC	12	16,67%

**3.- ¿Crees que el cine es un simple recurso de entretenimiento o puede aportarte, además, otros conocimientos y valores?**

a) Simple recurso de entretenimiento	20	27,78%
b) Entretenimiento y otros conocimientos y valores	49	68,06%
c) NS/NC	2	2,78%

**4.-¿Consideras que el cine puede ayudarte a entender mejor los acontecimientos históricos?**

a) Si	52	72,22%
b) No	19	26,39%
c)NS/NC	1	1,39%

**5.- ¿Confías más en las informaciones históricas que te aportan las fuentes tradicionales que en las del cine?**

a) Si	40	55,56%
b) No	25	34,72%
c)NS/NC	7	9,72%

**6.-¿Crees que el cine explica con rigurosidad los acontecimientos históricos?**

a) Si	31	43,06%
b) No	39	54,17%
c)NS/NC	2	2,78%

**7.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia presenta una serie de actividades relacionadas con esa película para trabajarla y entenderla mejor?**

a) Si	57	79,17%
b) No	14	19,44%
c)NS/NC	1	1,39%

**8.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia te ayuda a hacer distinciones entre la realidad histórica que muestra el film y la ficción?**

a) Si	28	38,89%
b) No	40	55,56%
c)NS/NC	4	5,56%

**9.- Cuando has acabado de ver una película en el aula, ¿Te cuesta relacionar los contenidos históricos del film con lo que has estudiado previamente en el aula?**

a) Si	31	43,06%
b) No	38	52,78%
c)NS/NC	2	2,78%

**10.- ¿Crees que tu profesor de Geografía e Historia debería utilizar mucho más el cine en sus clases?**

a) Si	23	31,94%
b) No	48	66,67%
c)NS/NC	1	1,39%

#### **Encuesta Primero de Bachillerato (sobre 39 alumnos/as)**

**1.- ¿Consideras que los medios audiovisuales como internet o el vídeo, están totalmente integrados en el aula de Historia?**

a) Si	9	23,08%
b) No	30	76,92%
c) NS/NC		0,00%

**2.-¿Te han enseñado alguna vez, en alguna de las asignaturas que impartes, a entender el lenguaje cinematográfico y los elementos que se muestran en una película?**

a) Si	5	12,82%
b) No	32	82,05%
c)NS/NC	2	5,13%

**3.- ¿Crees que el cine es un simple recurso de entretenimiento o puede aportarte, además, otros conocimientos y valores?**

a) Simple recurso de entretenimiento	4	10,26%
b) Entretenimiento y otros conocimientos y valores	34	87,18%
c) NS/NC	1	2,56%

**4.-¿Consideras que el cine puede ayudarte a entender mejor los acontecimientos históricos?**

a) Si	27	69,23%
b) No	11	28,21%
c)NS/NC	1	2,56%

**5.- ¿Confías más en las informaciones históricas que te aportan las fuentes tradicionales que en las del cine?**

a) Si	33	84,62%
b) No	6	15,38%
c) NS/NC		0,00%

**6.-¿Crees que el cine explica con rigurosidad los acontecimientos históricos?**

a) Si	10	25,64%
b) No	28	71,79%
c)NS/NC	1	2,56%

**7.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia presenta una serie de actividades relacionadas con esa película para trabajarla y entenderla mejor?**

a) Si	6	15,38%
b) No	33	84,62%
c) NS/NC		0,00%

**8.-Cuando acabas de ver una película en el aula, ¿Tu profesor de Geografía e Historia te ayuda a hacer distinciones entre la realidad histórica que muestra el film y la ficción?**

a) Si	9	23,08%
b) No	29	74,36%
c)NS/NC	1	2,56%

**9.- Cuando has acabado de ver una película en el aula, ¿Te cuesta relacionar los contenidos históricos del film con lo que has estudiado previamente en el aula?**

a) Si	14	35,90%
b) No	24	61,54%
c)NS/NC	1	2,56%



**10.- ¿Crees que tu profesor de Geografía e Historia debería utilizar mucho más el cine en sus clases?**

a) Si	31	79,49%
b) No	7	17,95%
c) NS/NC		0,00%

## ANEXO IV

### **Películas Guerra Civil Española**

En este anexo realizo una selección de las películas que considero más adecuadas para trabajar en el aula de Historia.

*iAy, Carmela!* (Carlos Saura, 1990)

*iNosotros somos así!* (Valentín R. González, 1937)

*¿Por quién doblan las campanas?* (Sam Wood, 1945)

*Agente confidencial* (Herman Shumlin, 1945)

*Bloqueo* (William Dieterle, 1938)

*Canciones para después de una guerra* (Basilio Martín Patino, 1971)

*Celuloide colectivo* (Óscar Martín, 2009)

*Días azules* (Israel Sánchez-Prieto, 2005)

*Dragon Rapide* (Jaime Camino, 1986)

*El árbol de Guernica* (Fernando Arrabal, 1975)

*El espinazo del Diablo* (Guillermo Del Toro, 2001)

*El mar* (Agustí Villaronga, 2000)

*El perro negro: historias de la Guerra Civil Española* (Péter Forgács, 2004)

*Extranjeros de sí mismos* (José Luis López-Linares, Javier Rioyo, 2001)

*La guerra ha terminado* (Alain Resnais, 1966)

*La guerrilla de la memoria* (Javier Corcuera, 2000)

*La hora de los valientes* (Antonio Mercero, 1998)

*La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999)

*La maleta mexicana* (Trisha Ziff, 2011)

*La prima Angélica* (Carlos Saura, 1973)

*La vaquilla* (Luis García Berlanga, 1985)

*La vieja memoria* (Jaime Camino, 1977)

*Las 13 rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007)

*Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1984)

*Las cajas españolas* (Alberto Porlan, 2004)  
*Libertarias* (Vicente Aranda, 1996)  
*Los niños de Rusia* (Jaime Camino, 2001)  
*Morir en Madrid* (Frédéric Rossif, 1962)  
*Pájaros de papel* (Emilio Aragón, 2010)  
*Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1942)  
*Rocío* (Fernando Ruiz Vergara, 1980)  
*Rojo y negro* (Carlos Arévalo, 1942)  
*Sierra de Teruel* (Andre Malraux, 1945)  
*Sin novedad en el Alcázar* (Augusto Genina, 1940)  
*Tierra de España* (Joris Ivens, 1937)  
*Tierra y libertad* (Ken Loach, 1995)  
*Vida en sombras* (Lorenzo Llobet García, 1948)  
*Vivir de pie. Las guerras de Cipriano Mera* (Valentí Figueres, 2009)  
*Vivir la utopía* (Juan A. Gamero, 1997)

## ANEXO V

En este conjunto de anexos se realiza el análisis fílmico de las cuatro películas seleccionadas de la lista anterior, así como una justificación pedagógica del por qué puede ser una buen film para trabajar en la clase de historia a través también de una serie de actividades.

### Anexo V.1

#### **¡Ay, Carmela!**

##### *Ficha técnico-artística*

**Título original:** ¡Ay, Carmela! (España, 1990)

**Producción:** Coproducción España-Italia: Iberoamericana Films / Ellepi

**Director:** Carlos Saura

**Guión:** Rafael Azcona, Carlos Saura

**Fotografía:** José Luis Alcaine

**Música:** Alejandro Massó

**Dirección artística:** Rafael Palmero

**Montaje:** Pablo González del Amo

**Intérpretes:** Carmen Maura, Andrés Pajares, Gabino Diego, Maurizio de Raza, Miguel Rellán, Edward Zantara, José Sancho, Antonio Fuentes, Silvia Casanova, Manuel Millán, Rafael Checa, Mario de Candia, Mario Martín, Chema Mazo, Alfonso Guirao, Felipe Vélaz

**Duración:** 102 minutos. Color.

**Sinopsis:** La trama transcurre durante la guerra civil española, en la que un grupo de cómicos intentan distraer a un conjunto de soldados republicanos. Sin embargo, acaban por error en la zona nacional, siendo prisioneros. La única manera que tienen de salvar sus vidas es a través de la representación de su espectáculo para los nacionales, quienes chocan con su propia ideología.

## Justificación

Es una película que muestra lo absurdo y a la vez terrorífico de la guerra a través del humor y del miedo. El grupo de cómicos ambulantes se sienten en la obligación, a pesar de las bombas y de las muertes que se producen por doquier, a animar a las tropas republicanas y, posteriormente, a las tropas fascistas. Por lo tanto, es una buena película para reflexionar sobre la paradoja de la vida de estos cómicos, quienes tuvieron que hacer reír a los demás cuando ellos mismos solo querían llorar. Además, el film ofrece la posibilidad de que los alumnos aprendan sobre las brigadas internacionales, así como de los episodios más decisivos de la guerra, como fue el caso de la batalla del Ebro. Los bandos ideológicos de la guerra también se muestran muy bien definidos, así que permite también conocer los bandos rivales que lucharon, así como sus reacciones una vez finalizada la contienda.

## Ejemplos de actividades que se pueden realizar en el aula, destinadas para los alumnos de cuarto de la ESO (basadas en la metodología de Campuzano Ruiz).

1.-Describe el cartel de la película y compáralo con la imagen de la derecha. ¿Qué símbolos aparecen y qué representan?



2.-Lee el poema que aparece en la película y explica a quién va dirigido. Investiga sobre él.

"Tu carta, -oh, noble corazón en vela,  
Español indomable, puño fuerte-,  
Tu carta, heroico, Líster, me consuela  
De esta, que pasa en mí, carne de muerte.  
Fragores en tu carta me han llegado  
De lucha santa sobre el campo íbero;  
También mi corazón ha despertado  
Entre olores de pólvora y romero.  
Donde anuncia marina caracola  
Que llega al Ebro, y en la peña fría  
Donde brota esa rúbrica española.  
De monte a mar, esta palabra mía:  
Si mi pluma valiera tu pistola  
De capitán contento moriría."

3.-Lee ambas canciones que utilizan el título de la película y explica a qué se refieren.

#### El Paso del Ebro

El Ejército del Ebro,  
rumba la rumba la rumba la.  
El Ejército del Ebro,  
rumba la rumba la rumba la  
una noche el río pasó,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
una noche el río pasó.

¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
Y a las tropas invasoras,  
rumba la rumba la rumba la.  
Y a las tropas invasoras,  
rumba la rumba la rumba la  
buena paliza les dio,

¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
buena paliza les dio.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

El furor de los traidores,  
rumba la rumba la rumba la.  
El furor de los traidores,  
rumba la rumba la rumba la  
lo descarga su aviación,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
lo descarga su aviación,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

Pero nada pueden bombas,  
rumba la rumba la rumba la.  
Pero nada pueden bombas,  
rumba la rumba la rumba la  
donde sobra corazón,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
donde sobra corazón.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

Contraataques muy rabiosos,  
rumba la rumba la rumba la.  
Contraataques muy rabiosos,  
rumba la rumba la rumba la  
debemos resistir,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
debemos resistir.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
Pero igual que combatimos,  
rumba la rumba la rumba la.

Pero igual que combatimos,  
rumba la rumba la rumba la  
prometemos combatir,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

prometemos combatir.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

### **Viva la XV Brigada**

Viva la Quince Brigada,  
rumba la rumba la rumba la.

Viva la Quince Brigada,  
rumba la rumba la rumba la  
que nos cubrirá de glorias,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
que nos cubrirá de glorias,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

Luchamos contra los moros,  
rumba la rumba la rumba la.  
Luchamos contra los moros,  
rumba la rumba la rumba la  
mercenarios y fascistas,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
mercenarios y fascistas,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

El Ejército del Ebro,  
rumba la rumba la rumba la.

El Ejército del Ebro,  
rumba la rumba la rumba la  
la otra noche el río cruzó,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
la otra noche el río cruzó,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

Y a las fuerzas invasoras,  
rumba la rumba la rumba la.

Y a las fuerzas invasoras,  
rumba la rumba la rumba la  
buena paliza les dio,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!



buena paliza les dio.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
En los frentes de Granada,  
rumba la rumba la rumba la.  
En los frentes de Granada,  
rumba la rumba la rumba la  
no tenemos días lunes,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
no tenemos días lunes,  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
Y tenemos días martes,  
rumba la rumba la rumba la.  
Y tenemos días martes  
rumba la rumba la rumba la  
con los tanques y granadas  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!  
con los tanques y granadas.  
¡Ay Carmela! ¡Ay Carmela!

4.- Paulino recita estos versos en la película en apoyo a la Falange. Explica qué fue la Falange y describe su ideología a través de este poema de Federico Urrutia.

### **Romance de Castilla en armas<sup>29</sup>**

(...)  
En el Cerro de los Ángeles  
que los ángeles guardaban,  
¡han fusilado a Jesús!  
¡Y las piedras se desangran!  
¡Pero no te asustes, Madre!  
¡Toda Castilla está en armas!  
Madrid se ve ya muy cerca.  
¿No oyes? Franco, Arriba España.

---

<sup>29</sup> Palabra y Obra. Recuperado de: <http://palabraobra.blogspot.com.es/2007/12/rescatado-del-anaquel-poemas-de-la.html>

La hidra roja se muere  
de bayonetas cercada.  
Tiene las carnes abiertas  
y las fauces desgarradas.  
Y el Cid, lucero de hierro,  
por el cielo cabalga...  
Allá lejos, en el pueblo,  
bajo la iglesia dorada,  
junto al fuego campesino  
miles de madres rezaban  
por los hijos que se fueron  
vestida de azul el alma.  
¡No llores, madre, no llores,  
que la guerra está ganada!  
Y antes que crezcan los trigos  
volveré por la cañada,  
y habrá fiestas en el pueblo  
y voltearán las campanas  
y habrá alegría en las mozas,  
y alegría en las guitarras  
y desfiles por las calles  
y tambores y dulzainas  
y banderas de Falange  
sobre la iglesia dorada.  
¡Madrid se ve ya muy cerca!  
Toda castilla está en armas y  
El Cid, con camisa azul,  
por el cielo cabalgaba...

## **Anexo V.2**

### **La lengua de las mariposas**

#### *Ficha técnico-artística*

**Título original:** La lengua de las mariposas (España, 1999)

**Productor:** Sogetel / Las Producciones del Escorpión / Grupo Voz

**Director:** José Luis Cuerda

**Guión:** Rafael Azcona, José Luis Cuerda, Manuel Rivas (Novela: Manuel Rivas)

**Fotografía:** Javier Salmones

**Música:** Alejandro Amenábar

**Montaje:** Nacho Ruiz Capillas

**Intérpretes:** Fernando Fernán-Gómez, Manuel Lozano, Uxia Blanco, Gonzalo Uriarte, Alexis de los Santos, Guillermo Toledo, Tamar Novas, Celso Bugallo

**Duración:** 97 minutos. Color.

**Sinopsis:** La trama transcurre en 1936, con el inicio de la guerra civil española. El protagonista es Moncho, un niño de 8 años que, tras una larga enfermedad, se incorpora a la escuela y comienza, junto a su amigo Roque y su peculiar maestro, el aprendizaje del saber y de la vida. A través de las enseñanzas del maestro, como el origen de la patata o la necesidad de que las mariposas tengan una lengua en forma de espiral, les inculca una serie de valores y principios que se verán truncados con el desarrollo del conflicto.

#### *Justificación*

He escogido esta película para que los alumnos reflexionen sobre que la guerra no solo la padecen los soldados que se encuentran en el frente, sino que incluso un niño de ocho años, en un pequeño pueblo rural de Galicia, también puede vérselo truncar sus expectativas e ilusiones. Esta película nos quiere mostrar como un pueblo en aparente tranquilidad y convivencia pacífica y ejemplar, se convierte, en cuanto empieza la guerra civil, en un pueblo cuyos vecinos comienzan a odiarse y a

denunciarse entre sí por tener ideologías contrarias. Los valores que se transmiten en la película, y que también se pretenden transmitir a los alumnos, son la tolerancia, la libertad de expresión y el respeto por la opinión ajena, que se contraponen a la violencia, el autoritarismo o el caciquismo. Además, la película hace clara alusión al fomento de una educación vital y eficaz a través de la figura del maestro, encarnado por Fernando Fernán-Gómez. Este personaje utiliza el procedimiento empírico, el de la observación, para que sus alumnos desarrollen un aprendizaje más significativo, en contra de los tabúes y dogmas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende enseñar a los alumnos como esta conducta progresista y liberal por parte del profesor, le acaba costando la muerte una vez que empieza la Guerra Civil española. El mensaje más significativo para mí y que considero más importante a la hora de transmitir a los alumnos es como el miedo y la supervivencia se acaban anteponiendo sobre todo lo demás: cuando el niño, finalmente, acaba tirando también piedras a los presos políticos, entre los que se encuentra su maestro, y considerarlos como sus propios enemigos.

**Ejemplos de actividades que se pueden realizar en el aula, destinadas para los alumnos de cuarto de la ESO (basadas en la metodología de Víctor Manuel Amar Rodríguez):**

1.-Describe y analiza cada una de las escenas que observas a continuación:



2.-Describe las diferencias ideológicas de los padres de Moncho.

3.- Observa ambas fotografías, descríbelas, y explica las diferencias entre la educación que imparte el maestro en la película y la educación que comenzó a impartirse después, durante la dictadura franquista.



4.- Lee atentamente esta frase extraída de la película y explica quién lo dice y por qué.

**“Ese infierno del más allá no existe. El odio, la crueldad... eso es el infierno. A veces el infierno somos nosotros mismos.”**

### **Anexo V.3**

#### **La hora de los valientes**

##### *Ficha técnico-artística*

**Producción:** Enrique Cerezo P. C. (España, 1998).

**Productor:** Enrique Cerezo.

**Director:** Antonio Mercero.

**Guión:** Antonio Mercero y Horacio Valcárcel

**Música:** Bingen Mendizábal.

**Fotografía:** Jaume Peracaula.

**Dirección artística:** Gil Larrondo.

**Montaje:** José María Biurrun.

**Intérpretes:** Gabino Diego (Manuel) , Leonor Watling (Carmen) , Adriana Ozores (Flora) , Luis Cuenca (Melquiades) , Héctor Colomé (Lucas) , Ramón Aguirre (Gerardo) , Aten Soria (Filo) , Juan José Otegui (Profesor Miralles) , José María Pou (Heliodoro) , Javier González (Pepito) , Txema Blasco (Cuñado Profesor) , Ramón Langa (Director Bellas Artes) , Joan Gadea (Pérez Rubio) , Charo Zapardiel (Jefa economato) , Rafael Martín (Secretario sindicato) , Paco Sagarzazu (Jacinto) , Marisol Ayuso (Dueña merendero) , Iñaki Zurbano (Dueño merendero) , Carlos Kaniowski (Jefe de almacén) , Pepo Oliva (Jefe de brigadilla) , Diana Salcedo (Madre Heliodoro) , José Luis Santos (Guía museo) , Resurrección Morales (Señora 1.) , Victoria Rodríguez (Esposa profesor) , Berto Navarro (Secretario) , Mariano Venancio (Capitán) , Alberto Maravilla (Teniente) , Arsenio Luna (Miliciano Casulla) , Victor Villate (Miliciano talla) , Carlos Manuel Díaz (Padre Carmen) , Teresa Calo (Madre Carmen) , Antonio Pascual Costafreda (Vecino) , Carmen Arévalo (Hija vecino) , Rocío Calvo (Mujer portero) , Lucio Romero (Empleado 1.) , Celia Castro (Espectadora) , Andoni Unanue (Espectador) , Luis Carlos de la Lombana (Miliciano) , Joaquín Mazón (Miliciano guardián 1.) , Luis Boyano (Miliciano



guardián 2.) , Julio César Rodríguez (Chofer) , Ruben Martínez (Hermano Carmen) , Daniel Rubio (Nico) , Sergio Esquembrí (Moncho) , Lorena Rosado (Carmencita) , Adrián Gil (Manolito, 10 años) , Salvador Martínez (Chico 1.) , Antonio Melero (Chico 2.) , Itziar Suárez (Niña 1.) , Desireé García (Niña 2.)

**Duración:** 120 minutos. Color.

**Sinopsis:** La película transcurre durante la guerra civil española, cuando los bombardeos amenazan con destruir las obras de arte del Museo del Prado de Madrid. Las autoridades, finalmente, ordenan que se evacuen las obras del Museo y es cuando Manuel, un celador del propio Museo, se encuentra olvidado un autorretrato de Goya durante el traslado. El joven intentará a toda costa, incluso poniendo en peligro su vida y la de su familia, proteger el cuadro.

### *Justificación*

He seleccionado esta película porque considero que no es una historia sobre la guerra civil en la que se muestra el maniqueísmo típico del bando bueno y del bando malo, sino que simplemente nos narra cómo afectó la guerra a los seres humanos. Además, deja de mostrar la heroicidad de los que lucharon por su ideología. Al margen de las ideas, y a través del personaje de Lucas, el director de la película pretende enseñarnos la gran cantidad de personas que se aprovecharon del conflicto para beneficiarse. Es una película que no se centra en el frente ni en las batallas, sino que nos habla de otra guerra, de la que no se hacía con armas, sino con la picaresca y el ingenio para poder sobrevivir. El film nos muestra la España de la retaguardia, la de todas aquellas personas que tuvieron que luchar para no morir de hambre o por mejorar las condiciones tan deplorables en las que vivían. Por lo tanto, *La hora de los valientes*, nos enseña la historia de las penurias que padeció la población civil, la infancia truncada por la guerra y el hambre, el mercado negro, etc. Es una película que puede ayudar a los alumnos a interiorizar la historia de las mentalidades de la sociedad de aquel período: la vulnerabilidad de la infancia, las ilusiones y las esperanzas de los protagonistas que se verán destruidas por la guerra, el desprecio hacia los vencidos, la invocación de los vencedores...Esta película es una lección de historia, pero no tanto de los conceptos sobre la guerra civil española, sino también por los valores que se desprenden de ella, que muestra la fragilidad humana ante los fanatismos, el odio, la penuria, etc. Por lo tanto, la película intenta hablar de la guerra civil española como si de un desastre colectivo se tratase, sin entrar en distinciones ideológicas y morales.



**Ejemplos de actividades que se pueden realizar en el aula, destinadas para los alumnos de cuarto de la ESO (basadas en la metodología de Flores Auñón):**

1.- Completad la ficha técnico-artística con:

-La biografía del director.

-Descripción de los protagonistas

2.- A continuación se os presentan los títulos de los temas musicales que se pueden escuchar durante el transcurso del film. Analiza cuáles de ellos tienen relación con las diferentes ideologías políticas del momento. Copia sus letras y analiza su contenido.

**Temas musicales:** *Agua, azucarillos y aguardiente* (Miguel Ramos Carrión, Federico Chueca, Benito Lauret Mediato), *Mi jaca* (Perello, Mostazo) interpretado por Estrellita Castro, *María de la O* (Quiroga, León, Valverde, Quiroga, León, Valverde) interpretado por Pilar Arcos, *Cara al sol* (Juan Tellería Arrizabalaga) interpretado por Banda Militar, *Himno nacional* interpretado por Banda Militar, *La Internacional*, *A las barricadas* Música interpretada por la sección de cuerda de la Orquesta Sinfónica de la Opera de Kiev.

**3.- Relacionad las secuencias del film<sup>30</sup> con el tema que se identifica en ellas:**

**Temas: Supervivencia. Hambre y Mercado Negro.** Diferencias entre los sectores republicanos. Propaganda. Emboscados y Quinta Columna. Combates próximos a la capital. Represión ejercida por las izquierdas.

**Secuencia 1** . Carmen sale con las cartillas de racionamiento

**Secuencia 2:** "Madrileños hasta ahora los bombarderos han sido dirigidos

---

<sup>30</sup> Secuencias recuperadas de:

[http://www.publicacions.ub.es/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/2006/Ensayo\\_Lahoradelosvalientes\\_3.htm](http://www.publicacions.ub.es/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/2006/Ensayo_Lahoradelosvalientes_3.htm)

principalmente contra los aeródromos, las fábricas de armamento y las fuerzas combatientes, si se persiste en esta suicida terquedad declinaremos toda responsabilidad por los daños grandes que nos veremos obligados a hacer, sabed madrileños que cuanto mayor sea el obstáculo más duro será el castigo". Francisco Franco Generalísimo de los Ejércitos. Octavillas que lanzaban sobre Madrid los aviones franquistas.

**Secuencia 3,** coplilla de Luis Tapia

**Secuencia 4.** Miralles oculta a su cuñado, párroco, para evitar que lo maten

**Secuencia 5 .** Carmen al ser descubierta en su disfraz de embarazada tiene que hacer frente a la humillación y al rigor de los milicianos

**Secuencia 6.** Los milicianos queman los objetos de arte en nombre de la Revolución. Miralles, su mujer y su cuñado cura son represaliados al grito de *¡Viva Rusia!, ¡Muera el Fascismo! y ¡No pasarán!*

**Secuencia 7.** Flora advierte, al consolar a Carmen, que su engaño pudo costarle la vida. Al preguntarle a Carmen si sabe coser, esta contesta que estuvo en un Taller en Cuatro Caminos hasta que “mataron al patrón”

**Secuencia 8.** Melquíades antes de entrar en la Junta del Tesoro advierte a Manuel que en caso de que no salga en 10 minutos se difumine .

**Secuencia 9.** Una brigadilla de miliciano somete a un brutal registro la pensión de Flora .

**Secuencia 10.** Manuel explica a su tía que Carmen lleva varios días por ahí deambulando, con hambre y frío. La chica entra a presentarse y se cae desfallecida.

**Secuencia 11** Lucas llega a casa y saca de sus bolsillos conservas y joyas robadas

**Secuencia 12.** Manuel y Carmen hablan. Carmen ha perdido la cartilla y Manuel deja claro que en su casa pasan hambre.

**Secuencia 13.** Carmen se hace pasar por embarazada exponiéndose al rigor de los milicianos

**Secuencia 14.** Manuel visita a su abuelo y entre la conversación le pide algo para

comer.

**Secuencia 15.** Las lentejas tienen en su mayoría bicho. Flora se jacta de el montón de garbanzos que ha conseguido en el mercado negro

**Secuencia 16.** Flora propone vender el cuadro a un perista para poder huir del hambre

**Secuencia 17 .** Flora le pide a Lucas que lo ponga en contacto con el perista para vender sus alhajas.

**Secuencia 18 .** Flora va a vender su joyas. El anticuario trata de aprovecharse de ella

**Secuencia 19 .** En la boda ponen gato por conejo.

**Secuencia 20** Carmen embarazada tiene que hacer cola y acceder a leche con receta.

**Secuencia 21 ,** crítica al abandono del ciudad, esperanza en la llegada de Durruti.

**Secuencia 22 ,** milicianos humillan (y anuncian “pasear”) a Miralles –que ha quedado indentificado como un intelectual al servicio de la república, cuyo único crimen ha sido dar refugio a un cura.

**Secuencia 23 ,** Melquíades no se fía de quienes custodian el tesoro artístico, y exige ver al “compañero” Renau

**Secuencia 24** "Y por eso repito una vez más, Sevillanos arriba los corazones, nuestros valientes legionarios y moros van a enseñar a los rojos lo que es ser hombre, y de paso también a las mujeres de los rojos, que ahora por fin conocerán a hombres de verdad y no a milicianos catones". Queipo de Llano. Radio Sevilla.

**Secuencia 25** "Este es el pan de la España de Franco, el que guardamos en nuestros graneros para compartirlo el día de la liberación con los hermanos cautivos". Envoltorio del pan que el Bando Nacional arrojaba desde los aviones a la población madrileña.

**Secuencia 26** *Cara al Sol* y último parte militar de Franco.

**Secuencia 27** “Madrileños hoy vais a ver por primera vez desfilan en nuestras calles a la primera brigada internacional que acude a defender Madrid. ¡Viva las Brigadas Internacionales!, ¡Viva la República!, es la hora de los valientes y éstos valientes vienen de lejos porque saben que aquí en Madrid se encuentra la asamblea universal que separa la libertad de la esclavitud, Madrid capital de los seres humanos dignos. ¡No pasarán!”.

“Hermanos del campo y de la ciudad ofrecen diariamente su vida por la causa revolucionaria, ¡Madrileños!, ¡Madrileños!, es hora de ir al frente y de alistarse en las milicias populares es la hora de los valientes, la hora de la auténtica España”.

**Secuencia 28** "Atención madrileños, para acabar con nuestra moral de heroica resistencia, aviones rebeldes han comenzado a arrojar sobre la población panecillos envueltos en insultante propaganda fascista, no comáis ése pan envenenado, el pan que llegue a vuestras manos debéis entregarlo en la comisaría más próxima o en vuestro sindicato, ése pan que nos tira Franco como si fuésemos perros". Respuesta desde la Radio Gubernamental al pan arrojado por los Franquistas sobre Madrid.

**Secuencia nº 29** . Heliodoro escucha Radio Sevilla y trata de sobrevivir a la Guerra, en su confort de perista y especulador hasta que Franco entre en Madrid. En la conversación, el origen de las pastas sugiere las conexiones con las embajadas extranjeras.

4.-Analiza este fotograma. ¿Está realmente embarazada el personaje?



4.- Analiza estas frases que se extraen de la película (lo que está en negrita) y contextualízalas en su periodo.

Gerardo le explica a Flora que su trabajo consiste en poner en la lista a todos los que viven en el inmueble **“para la correspondiente denuncia al comité del barrio, ya sabes”**.

Gerardo informa a Flora que han visto a Manuel con una fulana. Flora, enfadada, le exige a Manuel, cuando aparece, que la eche de allí porque su pensión no es el **“Socorro Rojo”**.

Carmen y Flora se encuentran limpiando lentejas. En un plato bastante lleno le indica a Flora que son las que tienen bicho y el plato con pocas lentejas, sin bicho. Flora ironiza: **“el puré de legumbres con carne es muy sano”**.

Pepito aparece con uno de esos panes arrojados por los fascistas. El papel que lo envuelve se puede leer: **“En la España Nacional, Una, Grande y Libre no hay un hogar sin lumbre ni una familia sin pan”**.

El Doctor Renau le pide a su subordinado que lea la octavilla, que dice así: **“Madrileños, hasta ahora los bombardeos han sido dirigidos principalmente contra aeródromos militares, las fábricas de material de guerra y las fuerzas combatientes, si se persiste en esa suicida terquedad declinamos toda responsabilidad por los daños grandes que nos veremos obligados a hacer ¡Sabed madrileños que contra mayor sea el obstáculo más duro será el castigo! Firmado por Francisco Franco, Generalísimo de los Ejércitos”**.

## **Anexo V.4**

### **Por quién doblan las campanas**

*Ficha técnico-artística*

**Título original:** For Whom the Bell Tolls

**Producción:** Paramount (EE.UU., 1943)

**Productor:** Sam Wood

**Director:** Sam Wood

**Guión:** Dudley Nichols

**Fotografía:** Ray Rennahan

**Música:** Victor Young

**Dirección artística:** William Cameron Menzies

**Montaje:** Sherman Toddy y John Link

**Intérpretes:** Gary Cooper, Ingrid Bergman, Akim Tamiroff, Arturo de Córdova, Vladimir Sokoloff, Mikhail Rasumny, Fortunio Bonanova, Eric Feldary, Victor Varconi, Katina Paxinou, Joseph Calleia, Lilo Yarson, Alexander Granach, Adia Kuznetzoff, Leonid Snegoff, Leo Bulgakov, Duncan Renaldo, Frank Puglia, Pedro de Cordoba, Michael Visaroff, Martin Garralaga, Jean Del Val, John Mylong

**Duración:** 125 minutos. Color.

**Sinopsis:** La trama transcurre durante la guerra civil española, cuando Robert Jordan, un estadounidense apodado “El Inglés”, lucha junto a la Brigadas Internacionales, concretamente en la Brigada Lincoln, como experto en acciones especiales. En una de estas acciones, Jordan, junto a María, una joven salvada del pelotón de fusilamiento, y Pilar, participará en una de las operaciones más importantes para mantener alejado al ejército franquista, manteniendo un espíritu de lucha hasta el final del conflicto.

*Justificación*

He escogido esta película porque es considerada como una de las películas más famosas de ficción sobre la Guerra Civil española y porque, realizada durante la Segunda Guerra Mundial, en plena dictadura franquista, fue prohibida en España hasta después de la muerte de Franco. Aunque han pasado ya muchos años de su realización, la película puede ser idónea para reflejar los ideales de quienes lucharon en un bando de la guerra, por la democracia, y que estaban muy alejados de la ideología política de la Segunda República española. Por lo tanto, nos adentramos en el conocimiento de las mentalidades de todos aquellos voluntarios que lucharon con las Brigadas Internacionales y que, lejos de estar relacionados con la ideología imperante de la República, se jugaron la vida por luchar por las libertades y derechos de la sociedad de un país que no era el suyo. Considero que es importante que los alumnos entiendan que no siempre hay que hacer algo a cambio de otra cosa, sino que la lucha por lo que uno piensa justifica todo lo demás. Además, la película también nos aporta información de la participación alemana e italiana en la guerra a favor del bando nacional, así como la ayuda de la Unión Soviética al bando republicano. No obstante, y aunque parezca lo contrario, el film desvirtúa la realidad de los republicanos, confundiendo la causa por la que lucharon los combatientes republicanos y describiendo a sus guerrilleros como a personas desorganizadas, sin disciplina, confundidos e incluso sanguinarios. Por lo tanto, es una buena manera de analizar las incongruencias que plantea la película, contextualizarla en la época en la que se realizó y analizar el por qué se representan unas situaciones u otras. Además, también es una buena manera de conocer las mentalidades del ser humano, sus actos, sus valores y sus temores en el frente de un conflicto. Y sobretodo plantearles la cuestión de ¿Por qué fue prohibida en España? Esto les hará reflexionar sobre la censura y la represión ideológica, cultural y artística que ejerció la dictadura franquista durante sus casi cuarenta años de vigencia.

**Ejemplos de actividades que se pueden realizar en el aula, destinadas para los alumnos de cuarto de la ESO (basadas en la metodología de Víctor Manuel Amar Rodríguez):**

Antes de realizar la primera actividad, observa los distintos planos que se pueden mostrar en una película.





1.-Tras haber estudiado los tipos de planos, ¿Qué plano es cada fotograma?







2.-Investiga sobre la vida de Ernest Hemingway, autor de la novela “Por quién doblan las campanas”, y responde a la pregunta: ¿Por qué crees que este autor escribió sobre la guerra civil española?

4.-Explica que participación tuvo Estados Unidos en la Guerra Civil española.

5.- Gary Cooper, tras actuar en esta película, tuvo que declarar ante el tribunal mccarthysta. ¿Qué es la llamada “caja de brujas” del periodo mccarthysmo?

6.-En la novela de Hemingway aparecen una serie de personajes reales:

- Andrés Nin,
- Indalecio Prieto
- Los generales José Miaja y Vicente Rojo
- Dolores Ibárruri,
- Robert Hale Merriman

¿Salen todos estos personajes también en la película?

Busca en internet quienes fueron y qué papel adoptó cada uno en el transcurso de la guerra civil.

7.- Lee este poema y analiza su contenido. Reflexiona qué relación tiene con la película y su propio título.

¿Quién no echa una mirada al sol cuando atardece?  
¿Quién quita sus ojos del cometa cuando estalla?  
¿Quién no presta oídos a una campana cuando por algún hecho tañe?  
¿Quién puede desoír esa campana cuya música lo traslada fuera de este mundo?

Ningún hombre es una isla entera por sí mismo.  
Cada hombre es una pieza del continente, una parte del todo.  
Si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si  
fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia.  
Ninguna persona es una isla; la muerte de cualquiera me afecta, porque me  
encuentro unido a toda la humanidad; por eso, nunca preguntes por quién doblan  
las campanas; doblan por ti<sup>31</sup>.

JOHN DONNE, Londres (1572-1631)

---

<sup>31</sup> Recuperado de: <http://www.literaturate.com/pisadas/>