

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

El cine como recurso para la enseñanza de la historia: una propuesta práctica para 1º de Bachillerato

Presentado por: Elena Álvarez Álvarez

Línea de investigación: Recursos didácticos de Geografía e Historia

Director/a: Mariano González Clavero

Ciudad: Sevilla

Fecha: 24 de septiembre 2012

RESUMEN / ABSTRACT

Desde sus comienzos, el cine ha sido considerado el arte por excelencia del siglo XX. Ambos han evolucionado a la vez, y el lenguaje fílmico es la base de los medios audiovisuales. Estas líneas se dividen en dos partes, correspondientes a dos propósitos que lo guían. En primer lugar, se traza brevemente un estado de la cuestión de las relaciones entre historia y cine, para definir el marco conceptual para el uso del cine como recurso didáctico. A continuación, a partir de las experiencias del periodo de prácticas del Máster en Educación Secundaria, se presentan cinco películas recientes que se pueden utilizar para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Los análisis tienen en cuenta la contribución al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de las competencias básicas. Se quiere así contribuir a la elaboración y actualización de los recursos didácticos audiovisuales. Como propuesta didáctica, se invita a la proyección de secuencias seleccionadas de las películas, aunque requieren mayor trabajo preparatorio del docente, porque centran la atención del alumnado en los aspectos de la película más relevantes para la Historia y son una solución a la dificultad de incluir una proyección completa en la programación anual. Finalmente, se invita a proseguir la tarea de revisión de materiales cinematográficos recientes que se puedan utilizar en el aula.

Palabras clave: *cine, historia, proceso de enseñanza-aprendizaje, recurso didáctico, ficción, realidad, fuentes, motivación, lenguaje audiovisual, competencias básicas*

Cinema is the main XX century art, both for his development during that time and for nourishing with its language the modern audiovisual culture. The current work is divided in two parts, each of them according to a specific purpose or guideline. First of all, it establishes a brief *status quaestionis* about relationships between History and Cinema. This configures the conceptual environment required before studying film's application as a didactical resource in a History of Contemporary World subject for secondary students. In the second part five are analysed and proposed as didactical resource for teaching the subject of History of the Contemporary World in the Spanish curriculum. The material for this part has been taken from experiences in the context of the practice period of the Master in Secondary Teaching. Our analysis considers specifically the contribution to the development of curricular knowledge, including concepts, procedures (mainly analysis of cinematographical arts) and attitudes. Our hope when establishing such a selection was to contribute to the development of a base of film didactical resources, useful for other teachers. As a didactical proposition, we invite to the use of a selection of sequences in class, although it requires a significant previous work of the teacher. It helps to emphasize the main aspects of the film related to History, and it is a solution to the problem of lack of time for integral projections. Finally, we invite to continue the revision and actualization of recent productions, for a possible use in the aula.

Key Words: *cinema, History, teaching and learning process didactic resources, fiction, reality, fonts, motivation, audiovisual language, basic skills*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Justificación del tema	7
Planteamiento del problema	8
Objetivos	10
Fundamentación de la metodología	11
Justificación de la bibliografía utilizada	13
CAP. 1. CINE E HISTORIA: PRINCIPIOS GENERALES DE LA RELACIÓN	15
CAP. 2. CINE EN EL AULA: MÁS ALLÁ DEL ENTRETENIMIENTO	21
CAP. 3. LA INCORPORACIÓN DEL CINE A LAS AULAS DE HISTORIA	23
3.1. Criterios de selección: adecuación a la edad y características del alumnado	25
3.2. ¿Proyección completa o proyección parcial?	27
3.3. Pautas para la presentación de una película	28
3.4. Pautas para la elaboración de trabajos	29
CAP. 4. COMENTARIOS A LAS PELÍCULAS SELECCIONADAS Y POSIBILIDADES DE USO EN EL AULA	31
4.1. <i>Oliver Twist</i> (Roman Polanski, 2005): Primera Revolución Industrial y causas del movimiento obrero	33
4.2. <i>Amazing Grace</i> (Michael Apted, 2006): aproximación al sistema parlamentario y al colonialismo	37
4.3. <i>Cinderella Man</i> (Ron Howard, 2005): consecuencias sociales de la Gran Depresión	40
4.4. <i>La Redada</i> (Rose Bosch, 2010): reacciones de la población francesa a la ocupación alemana	44
4.5. <i>Trece Días</i> (Roger Donaldson, 2000): la crisis de los misiles en Cuba, punto álgido de la Guerra Fría	48
PROPUESTA PRÁCTICA Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	53
CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	57
ANEXOS: CUESTIONARIOS ELABORADOS PARA LAS PELÍCULAS	61

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema

El cine es uno de los inventos más influyentes del mundo contemporáneo, y base de los actuales medios de comunicación audiovisuales que forman parte esencial de la cultura contemporánea¹. Por este motivo, la introducción crítica en el lenguaje cinematográfico es también una aproximación en otros medios de uso cotidiano entre los adolescentes, como la televisión, los videojuegos o Internet. Aunque desciende la afluencia a las salas cinematográficas, a los adolescentes les sigue atrayendo el cine, al que acceden bajo nuevas formas, principalmente la descarga del *World Wide Web*. Las razones de ello son que las historias presentadas aproximan a la realidad a través de personajes concretos y muchas veces de forma afectiva que resulta muy cercana a la personalidad de los adolescentes.

Una muestra de este atractivo y de esta aproximación es preguntar al alumnado por los conocimientos que poseen de una determinada etapa histórica. En el contexto de las prácticas de máster, realizadas en un aula de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en la primera sesión de la unidad didáctica correspondiente a la Segunda Guerra Mundial, se interrogó al alumnado acerca de sus conocimientos del conflicto. Esta simple pregunta permitió constatar que conocían el bombardeo de la base estadounidense de Pearl Harbor a través de la película de título homónimo (Michael Bay, 2001), y el hecho del Holocausto, así como la existencia de Hitler, las SS, la Gestapo y los campos de concentración a través del visionado de otras obras cinematográficas, basadas en hechos reales o de ficción, principalmente *El pianista* (Roman Polanski, 2002), *El niño con el pijama de rayas* (Mark Herman 2008), *La vida es bella* (Roberto Benigni, 1999).

Como parte de las prácticas y de la unidad didáctica, se visionó una parte de la película *La Redada* (Rose Boch, 2010). El propósito de la proyección, acompañada de la elaboración de un breve trabajo, era desvelar al alumnado algunos aspectos que no conocían, y estimular su sentido crítico. La película, que retrata de forma fidedigna los hechos de la redada del velódromo de invierno de (16 y 17 de julio de 1942), manifestando con lucidez las dos posturas que se produjeron en Francia y en otros países forzosamente sometidos al poder del Tercer Reich: el colaboracionismo (representado por el Mariscal Petain y por las fuerzas policiales) y la resistencia (en pequeños movimientos civiles o en personajes anónimos); a través de la protagonista

¹ SORLIN, P. (2005): El cine, reto para el historiador. *Istor*, N° 20, pp. 11-35 (p.12).

introduce también en la acción humanitaria e imparcial que en todo conflicto armado – hasta la actualidad– desempeña la Cruz Roja.

Otro uso que se hizo del cine en el contexto de las prácticas de aula fue como recurso para la elaboración de trabajos de profundización. En este caso, el visionado se propuso solamente a los estudiantes que habían obtenido mejores resultados a lo largo del curso. La finalidad era ayudarles a relacionar la historia presentada en las películas con los conocimientos adquiridos en la materia de historia, aplicando herramientas para ver y valorar críticamente los contenidos audiovisuales. Todos los cuestionarios utilizados se adjuntan en los anexos finales.

Planteamiento del problema

Son muchas las instancias educativas que reclaman de las aulas la introducción de los medios audiovisuales en general y del cine en particular. Se trata de un elemento basilar de la cultura audiovisual, que fundamenta el desarrollo de los lenguajes y de las múltiples pantallas a que los adolescentes de la actualidad, una generación de nacidos digitales, están acostumbrados.

Pero dicha incorporación será útil a condición de que se aporte a los estudiantes herramientas para analizar y adoptar una postura ante las realidades que los medios audiovisuales les proponen². Para ello es imprescindible introducirles en nociones propias del lenguaje audiovisual, que –en nuestras sociedades y entre nuestros estudiantes– ya se ha convertido en prevalente sobre el lenguaje verbal. Tales conocimientos deberían incluir los suficientes elementos técnicos (enfoque, iluminación, puntuación musical, expresividad) para poner al alumnado en condiciones de captar la posición del director y promotores del film, y responder a ella con una actitud crítica, positiva o negativa³.

El cine es un arte, posiblemente el principal y más representativo del siglo XX⁴, a la vez que una industria. La mayor parte de los adolescentes aprecian el cine como un medio de entretenimiento y diversión, en menor medida de aprendizaje. De hecho, no es extraño que pidan al profesorado actividades relacionadas con el cine, pero buscando

² Cfr. NAVAL, C.; SÁDABA, C. (2005): Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Juventud*, N° 68, pp. 9-17 (pp. 15-16).

³ Cfr. PEREIRA DOMÍNGUEZ, C.; URPI GUERCIA, C.: Cine y juventud: una propuesta integral. *Juventud*, n° 68, pp. 73-89 (pp.76-77).

⁴ Para uno de los primeros estudios por extenso del tema, cfr. HAUSER, A. (1985): *Historia social de la literatura y del arte*. Barcelona. Edit. Labor (vol 3), pp. 499-520.

con ello el entretenimiento por encima del aprendizaje. Por esta razón, no están exentas de fundamento algunas reticencias de sectores de pedagogos y docentes respecto a la introducción de la cinematografía en las aulas de secundaria.

Es elevado el potencial que ofrece la imagen cinematográfica para la educación integral de los jóvenes, porque interpela a los espectadores y logra que reconstruyan vivencias a las que no tendrían acceso de otro modo. Como bien observaba un importante director y teórico del séptimo arte, con sus recursos propios (escenografía, interpretación, color, iluminación, enfoque) nos hace experimentar lo que ocurre a otra persona o en otra situación, brindándonos la oportunidad de comprenderla en profundidad⁵. Aun cuando se trate de una ficción narrativa, estos aspectos forman parte de la realidad, por eso conectamos con ellos incluso si las películas son antiguas, y por eso son motivadores tanto para el alumnado como para el profesorado⁶.

En este sentido, la imagen y sonido tiene un poder de ilustración y divulgación de algunos aspectos de la Historia que difícilmente puede expresar el lenguaje escrito. Por este motivo corrobora los conocimientos adquiridos por medio del texto y se convierte en un complemento rico en posibilidades y aplicaciones⁷.

Pero estos aspectos, muy ligados a su fuerte carga emotiva, también presentan otra cara menos favorable, y es que puede convertirse en un elemento distractor respecto a los contenidos que se quiere transmitir por su medio. En una etapa vital donde la emotividad es predominante, y en una generación acostumbrada al uso simultáneo de varias pantallas y a la interacción; en definitiva habituada a hacer varias cosas a la vez, las películas más atractivas son las mayormente efectistas o rápidas. Pueden no hallarse en condiciones de apreciar el valor de una cinematografía más conceptual, por tanto a asimilar los contenidos que se desea transmitir por medio de este recurso. Se requiere dar un paso de la imagen concreta a la idea abstracta que interioriza el espectador, lo cual constituye un desafío para el educador⁸.

⁵ TARKOVSKI, A. (2002): *Esculpir en el tiempo*. Madrid. Edit. Rialp, pp.43-44.

⁶ Cfr. MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): Aprender pasándolo de película. La utilización del cine en las aulas. *Comunicar*, N° 11, pp. 27-36.

⁷ Cfr. BURKE, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Edit. Crítica, p. 201.

⁸ Cfr. PEREIRA DOMÍNGUEZ, C.; URPÍ GUERCIA, C.: Cine y juventud: una propuesta integral. *Juventud*, N° 68, pp. 73-89 (pp.74-75 y 79).

En todo caso, se trata de un reto análogo al que plantea nuestra legislación cuando, al proponer la competencia digital, señala la necesidad y el objetivo de saber transformar la información recibida –en este caso a través de las emociones que suscita el cine– en conocimiento⁹. Este paso implica la adquisición de habilidades de abstracción, síntesis e integración de conocimientos.

Finalmente, las exigencias prácticas de la temporalización de las materias representan una notable dificultad para el uso de la cinematografía como recurso didáctico en las aulas. En el caso de la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, los contenidos que han de exponerse son amplios, dada la aceleración de acontecimientos sucedidos en los dos últimos siglos, la ampliación de sus escenarios geográficos (África, Asia, América) y su relevancia para comprender el mundo actual, que es uno de los objetivos primordiales en el actual currículo de la materia. La duración de las clases es de 50 minutos, y la de las películas no suele ser inferior a los 120 minutos. Esto significa que la proyección completa de una película exige una inversión media de tres horas de clase, si se tiene en cuenta que hay que preparar los medios materiales para la proyección y disponer de un tiempo mínimo para presentar y comentar la película, tiempo imprescindible si se desea obtener un resultado de aprendizaje real, más allá del mero entretenimiento.

Objetivos

De las reflexiones precedentes se deduce que la aplicación de la cinematografía como recurso didáctico en el aula, concretamente en la materia de historia, presenta grandes posibilidades al tiempo que entraña algunos riesgos. Optimizar este recurso, por tanto, significa reconocer las posibilidades que abre para beneficiarnos de ellas, principalmente la posibilidad de introducir en las vivencias de quienes protagonizaron los hechos históricos. Por otra parte, es necesario identificar las dificultades que presenta su utilización, a fin de subsanarlas y obtener el máximo rendimiento para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La temática es amplia y excede con mucho las posibilidades de estas páginas, que deben limitarse a una primera aproximación práctica a la utilización del cine como recurso didáctico. Por eso, la exposición se ceñirá a unos objetivos precisos que se estiman imprescindibles para una primera aproximación al argumento.

⁹ Cfr. *Ley Orgánica de Educación 2/2006*. Cap. IV. “Una imagen también es información, como una palabra, un texto escrito, un discurso... hay que considerarlos como algo sonoro, de actualidad o de ficción”: FERRO, M. (2005): ¿A quién pertenecen las imágenes? *Istor. Revista de historia internacional*, N^o 20, pp. 49-60 (p. 50).

En primer lugar, desde un marco conceptual que defina las relaciones entre el cine y la Historia Contemporánea, se pretende analizar y comprender las razones que convierten a la cinematografía en un recurso altamente motivador para el alumnado.

Pero la motivación, por sí misma, no es un elemento suficiente. Todo recurso didáctico está finalizado a favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es decir, su eficacia consiste en que el alumnado aprenda más y mejor: los mismos contenidos, pero con menor esfuerzo; o más de lo que se habría aprendido de otro modo, invirtiendo el mismo esfuerzo. Buena parte del éxito dependerá entonces del trabajo de selección de la película a proyectar y de su adecuación al alumnado al cual se propone. Por ello, el segundo objetivo de estas páginas es establecer criterios que orienten al docente en la realización de esta tarea selectiva.

Un tercer fin es dar respuesta al interrogante ¿bajo qué condiciones es realmente útil la proyección de una película en el aula? Como se ha comentado más arriba, la proyección de una película completa supone una inversión bastante alta de un tiempo de clase escaso, en el contexto de una programación ajustada. Es importante, por este motivo, que su rendimiento sea elevado y eficaz. Por eso es importante definir las condiciones para que se trate de una sesión de trabajo, quizá más amable que otros, pero nunca mero entretenimiento.

En cuarto lugar, se planteará la definición de unas pautas para el uso del cine histórico como recurso didáctico aplicado a la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Se tendrá en cuenta para ello, su contribución al desarrollo de las competencias básicas cuya adquisición promueve la actual legislación¹⁰.

Fundamentación de la metodología

Tomaremos como punto de partida un marco conceptual acerca de las relaciones entre el cine y la Historia Contemporánea. La bibliografía disponible es abundante, ya que el tema no ha dejado de despertar el interés de los expertos en historiografía. Entre ellos, continúan teniendo un papel destacado los redactores de la revista cinematográfica pionera, *Cahiers du Cinema*, fundada por André Bazin en 1951¹¹. Entre ellos, los estudios de Marc Ferro y Pierre Sorlin siguen siendo indispensables para un

¹⁰ “Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”: *Ley Orgánica 2/2006, de Educación*. BOE num. 106, de 4 mayo 2006, p. 17162. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>, recuperado el 17 de septiembre de 2012.

¹¹ Sobre la revista, su historia y contenidos, cfr. <http://www.cahiersducinema.net>, recuperado el 9 de agosto de 2012.

acercamiento teórico al argumento. Han contribuido a la difusión de la convicción, común entre los estudiosos, de que el cine es, además de una fuente narrativa importante, también un medio de interpretación y transmisión de la historia pasada, y una fuente para el conocimiento de los hechos coetáneos.

Una revisión bibliográfica de estudios de síntesis sobre las relaciones entre historia y cine consentirá clasificar las formas que asume la relación entre historia y cine. Tal clasificación es importante en orden a la selección del material que se quiere utilizar en el aula. En efecto, es importante conocer cuáles son las posibilidades que el cine tiene en cuanto presentación de la historia para definir cuál puede ser la más adecuada a un grupo determinado.

También desde la selección y revisión de bibliografía específica, pasaremos a continuación a un análisis de las condiciones para la utilización del cine en el aula de historia. Esta reflexión se hace necesaria porque ha de tenerse en cuenta que las películas no se hacen con una intencionalidad ni finalidad didáctica, sino que se dirigen a un público general. No todas serán igualmente adecuadas a la edad y a las características propias del alumnado, ni a los contenidos exigidos por el currículum de historia previsto para el curso en el cual nos centraremos.

A continuación y a la luz de estos principios conceptuales, se introducirá una reflexión personal desde la propia experiencia en el aula de 1º de Bachillerato. Se comentarán cinco películas de producción reciente que han sido utilizadas en apoyo de la docencia. Corresponden a diferentes unidades didácticas, y han sido seleccionadas porque no suelen ser las recomendadas habitualmente en los libros de texto, por lo que su propuesta y comentario aspira a poner a disposición de otros docentes este material. Los usos que se han hecho han sido de dos tipos, y sobre ellos reflexionaremos: en primer lugar, la proyección clásica de una película en el aula, que se hizo solamente con una de ellas, debido a exigencias de la temporalización; las otras cuatro se usaron como medio para la realización de trabajos de ampliación para alumnos de alto rendimiento, a los que se pidió el esfuerzo crítico de relacionar las historias presentadas con los contenidos que habían adquirido a lo largo del curso.

Desde una reflexión práctica, se buscará también esclarecer los motivos (relación con la materia, nivel de dificultad, adecuación de los contenidos a menores de edad) que guiaron la selección de estas obras cinematográficas entre la abundante filmografía sobre Historia Contemporánea. Se ha buscado también una variedad géneros que pudiera servir de base a diferentes usos. Una de las películas propuestas es adaptación de una obra literaria (*Oliver Twist*), cuyos personajes ficticios reflejan situaciones reales. Las otras cuatro tienen por tema acontecimientos históricos reales. Dos de ellas

son biográficas (*Amazing Grace* y *Cinderella Man*), las otras dos tienen por tema situaciones o hechos de la Historia Contemporánea (*Trece Días* y *La Redada*).

Un interrogante que trataremos de resolver a lo largo de estas reflexiones es si realmente es necesario y conveniente proyectar enteras las películas en el aula, o si es suficiente con proyectar partes seleccionadas. La primera opción es más atractiva para el alumnado, pero conlleva el riesgo de que se produzca una distracción respecto a los contenidos que se pretende ilustrar y complementar con la proyección. La segunda exige al profesorado un esfuerzo mayor de preparación y selección, que ya no se limita al título, sino que ha de dirigirse también a la búsqueda de las partes de la película más adecuadas o ilustrativas.

Justificación de la bibliografía utilizada

En cuanto a la selección bibliográfica, nos hemos guiado por el prestigio de los autores y de las publicaciones, especialmente en revistas especializadas en la materia. Se ha procurado atender también a las sugerencias y propuestas didácticas de algunos libros de texto de la etapa en que se aplicarán las películas seleccionadas. Por otra parte, se ha acudido a otras fuentes, como revistas cinematográficas o blogs y páginas web de docentes con experiencia en el uso de este recurso didáctico, como ayuda para definir la calidad técnica, el rigor histórico de las narraciones y un esquema para su uso en el aula.

CAP. 1. CINE E HISTORIA: PRINCIPIOS GENERALES DE LA RELACIÓN

Como en toda realidad que conlleva un proceso de recogida y selección de la información, también cuando el cine trata de historia lleva consigo una interpretación, por lo que está sujeto a cierta parcialidad y también a una posible manipulación. Esto sucede también en los documentales o en los informativos, por citar medios audiovisuales además de la prensa escrita o de los libros de historia¹².

En la interpretación cinematográfica, los condicionantes derivados de la industria, de los artistas que intervienen, del propio público o –principalmente– de los productores y de la gran industria que gestionan, pueden imponer mucho a la veracidad histórica¹³. Puede hacerlo la necesidad de hacer atractiva la historia a un público amplio y heterogéneo, de la que depende el sostenimiento de la industria, aunque eso no significa necesariamente que sea menos fiel a la realidad ya que hay ficciones que recrean muy bien los hechos del pasado¹⁴.

Ambos factores, unidos al fuerte impacto emocional de este medio, requieren una especial atención en cuanto a la veracidad de la historia. Al mismo tiempo, el cine añade aspectos a incorporar en la enseñanza, como los sentimientos o las habilidades sociales: “*aporta contenidos –historia, arte, geografía–, sentimientos –reír o llorar con Chaplin–, valores solidaridad, violencia, venganza–, diversión, arte, comedia, música*”¹⁵.

¹² Cfr. SORLIN, P. (2005): El cine, reto para el historiador, cit., pp. 14-19. Presenta algunos ejemplos de manipulación propagandística de imágenes reales, en concreto del Puente Aéreo sobre Berlín en los comienzos de la Guerra Fría. Frente al estereotipo de que el documental es más fidedigno que la ficción, cabe observar que “*el documental nunca es un reflejo directo de una realidad exterior, sino una obra voluntariamente moldeada en una narrativa que –ya sea sobre el pasado o el presente– crea el significado de su material*”: ROSENSTONE, R.A. (2005): La historia en imágenes / La historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. *Istor. Revista de historia internacional*, N° 20, pp. 91-108 (p.100).

¹³ FERRO, M. (2005): ¿A quién pertenecen las imágenes?, cit., pp. 54-57.

¹⁴ ROSENSTONE, R.A. (2005): La audiencia modela la historia, en MONTERO, J. – CABEZA SAN DEOGRACIAS (eds.): Por el precio de una entrada. Estudios sobre Historia Social del cine. Madrid. Edit. Rialp, pp. 337-350 (p. 347-348).

¹⁵ MARÍNEZ-SALANOVA, E. (1998), Aprender pasándolo de película, cit., p.35.

A la historiografía de las últimas décadas interesa también la llamada historia social, que afecta a los aspectos más cotidianos y populares de la vida humana. Desde este punto de vista, la aportación del cine puede ser muy valiosa, al realizar la reconstrucción de las situaciones del pasado, los modos y modelos de vida, que son más difíciles de captar por medio de una descripción literaria o cuya descripción requiere extenderse mucho más tiempo¹⁶. De hecho, a partir de los años 60 del siglo pasado existe una corriente historiográfica dedicada al trabajo del cine como fuente para la historia social¹⁷

En opinión de Robert A. Rosenstone, *“el importante papel del cine es debido a la extraña relación que las películas tienen con la ‘realidad’ histórica. A veces, los filmes parecen más reales que la vida, pero hay que tener en cuenta que son meras construcciones, productos artísticos sujetos a la dramatización y al medio cinematográfico. Asimismo, la Historia escrita en los libros es una construcción. Y ahora el problema es cuál de estas dos construcciones proporciona una historia ‘real’ y cierta. La respuesta es: ninguna. Ambas ofrecen una visión del pasado de acuerdo con las prácticas y las reglas que los hombres establecemos, en las que creemos durante un tiempo y que luego cambiamos”*¹⁸. Según este experto en la materia, la razón del atractivo cinematográfico, o de su poder motivador, estriba precisamente en que introduce al espectador en los acontecimientos, de una forma siempre innovadora (es un arte, en continua creación) aunque con aspectos quizá no del todo satisfactorios para un historiador riguroso. Esta fuerza radica en su capacidad de “representar”, en el sentido de volver a hacer presente un tiempo pasado¹⁹.

Para Pierre Sorlin, es inútil utilizar una película de ficción (se refiere a *Espartaco* de Kubrik o *Danton* de Wajda, ambas de elevada calidad fílmica) porque contiene imprecisiones y porque traslada al pasado remoto aspectos de la vida del siglo XX, lo cual es injustificable además de confuso. Además, la utilización didáctica del cine, cuando se centra en el análisis de los aspectos históricos soslaya los estéticos, que son

¹⁶ SORLIN, P. (2005): El cine, reto para el historiador, cit., pp. 20-21.

¹⁷ Cfr. CAPARRÓS LERA, J.M: Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción, en http://www.culturahistorica.es/caparrros/historia_cine.pdf, recuperado el 20 de agosto de 2012, p.25.

¹⁸ ALEGRE, S.: Entrevista con Robert A. Rosenstone: un historiador habla acerca de la era McCarthy; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 49-54 (p.54).

¹⁹ Cfr. ROSENSTONE, R.A. (2005): Historia en imágenes / Historia en palabras, cit., pp. 95-96.

también muy importantes. Al mismo tiempo reconoce que puede iluminar aspectos del pasado que son difíciles de explicar con palabras, por ejemplo cómo era la movilidad de la población antes de que existieran las carreteras²⁰.

Por este motivo, en paralelo a las narraciones literarias de tema histórico, y precisamente al esfuerzo de reconstrucción y presentación de los datos, no obstante los posibles errores, el cine tiene sobre el público general, y sobre sus conocimientos históricos, un impacto más fuerte que el de los tratados científicos²¹. Esta fuerza, que no debe ser desestimada por el historiador ni por el docente, no es del todo nueva. Remite, en efecto, al poder de la imagen en todas las culturas, incluida la occidental antes del nacimiento y difusión del séptimo arte. Pero, al igual que toda imagen, es también expresión de un punto de vista preciso ante el cual es necesario realizar un análisis y desarrollar una capacidad de crítica²².

Cuatro son los aspectos a tener en cuenta en la presentación cinematográfica, desde el punto de vista del rigor histórico, aun cuando los autores de la película hayan recurrido a fuentes fidedignas. En primer lugar, la propuesta de interpretaciones erróneas, porque se privilegia el atractivo para el público de otra historia, pero en este aspecto ha de tenerse en cuenta que algunas licencias sí responden a la veracidad²³. Después, la prevalencia del relato sobre los hechos, aunque cabe señalar que también la presentación de los hechos históricos por otros medios es principalmente narrativa. En tercer lugar, la preferencia que se da a los casos individuales sobre los comportamientos sociales, que no difiere de la que hacen los historiadores cuando trabajan sobre fuentes individuales (diarios o cartas, por ejemplo) y que pueden ser útiles para equilibrar la dinámica social de los acontecimientos con la vivencia personal de sus protagonistas. Por último, la interpretación de los personajes por actores es compleja, porque puede condicionar el éxito a la fama del protagonista, por la

²⁰ Cfr. FIJO, A.; GIL-DELGADO, F: *Conversación con Pierre Sorlin*; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 55-62 (pp. 55-56).

²¹ Cfr. SORLIN, P. (2005): *El cine, reto para el historiador*, cit., pp. 28-30.

²² Cfr. BURKE, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Crítica, pp.16-20.

²³ Los ejemplos podrían multiplicarse. Una imprecisión en la fecha de muerte de un héroe podría justificarse si con ello quedan mejor reflejadas sus circunstancias y la trascendencia del hecho para sus coetáneos, como sucede en *El Cid* (A. Mann 1961) o en la matanza de Odessa, que no se produjo, en *Acorazado Potemkin* (S. Eisestein 1925). Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine, en *Clio* nº 32, pp. 1-22 (pp.7-8).

complejidad de encarnar a personajes conocidos por todos, a la vez que una buena interpretación contribuye en gran medida a acercar al personaje del pasado a nuestra vida actual²⁴.

De este modo, en el análisis narrativo de las películas hay dos aspectos principales que no deben soslayarse. En primer lugar, los condicionantes de tipo técnico a través de los cuales se configura el mensaje (angulación, tipo de montaje, iluminación, música). En segundo lugar, los condicionantes sociales que influyen sobre el colectivo de autores de la película, especialmente en el equipo que más influye en la configuración del mensaje: director, productor y guionista²⁵.

La relación entre historia y cine puede expresarse sintéticamente según la intencionalidad de los autores de la narración –productores, director, guionistas–, de la que surge, según J.M. Caparrós Lera, una clasificación tripartita²⁶.

En un sentido general, equiparable al de cualquier creación humana, cualquier película puede ser considerada un documento histórico de la época en que se produce. El arte cinematográfico se ha desarrollado a lo largo del siglo XX, de forma que una buena parte de los acontecimientos de su historia –si no todos– han sido filmados y tratados en alguna película²⁷. Este fenómeno sigue un curso creciente: los medios audiovisuales son una fuente de información principal acerca de nuestro presente, a la vez que proliferan las ficciones narrativas que recrean las vidas de personalidades aún en vida, o hechos del pasado cercano²⁸.

En el proceso de recogida de información, selección y montaje, necesario a la narración, se produce en función de una intencionalidad subyacente, que a su vez depende de los

²⁴ Cfr. SORLIN, P. (2005): El cine, reto para el historiador, cit., pp. 21-25. ROSENSTONE, R.A. (2005): La historia en imágenes / La historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla, en *Istor. Revista de historia internacional*, año V, nº 20, pp. 91-108.

²⁵ Cfr. HUESO, A.L. (1998), *El cine y el siglo XX*. Barcelona. Edit. Ariel 1998, p. 43.

²⁶ Cfr. CAPARRÓS LERA, J.M. (1990): El film de ficción como testimonio de la historia, en *Historia y Vida*, nº 58, pp.112-118 (pp.117-118). También ID., *Nueva propuesta de clasificación de películas históricas*, en <http://www.cinehistoria.com/?p=3867>.

²⁷ Cfr. MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): Aprender pasándolo de película, cit., p. 29.

²⁸ Entre muchos, se pueden citar películas de ficción como *The Queen* (Stephen Frears, 2006), *Iron Lady* (Phyllida Lloyd, 2011), cuyas protagonistas están aún en vida; o *Lions for Lambs* (Robert Redford, 2007) sobre la guerra en Afghanistan e Irak.

intereses de los autores: sus inquietudes, sus preocupaciones, los temas de su sociedad. Además, cuando narra hechos contemporáneos, estos son un reflejo de las formas de vida de una sociedad. Por este motivo es diferente, por ejemplo, el cine iraní de nuestros días, al español o al americano, ya que reflejan sociedades diversas con hábitos diferentes. Subrayando estos elementos se puede afirmar que “*cada película muestra más sobre el periodo en que fue realizada que sobre cualquier otra cosa*”²⁹. En este sentido, como reflejo de la sociedad coetánea en sus formas de vida o ideas generalizadas, el cine puede usarse como fuente primaria para la Historia. En todo caso, también cuando se trata de fuente secundaria o cine histórico, la película ha de ser sometida a un proceso crítico, evaluador del mensaje, de la calidad de la producción y de su adecuación a la realidad de los hechos, que el historiador conoce³⁰.

Al afrontar los hechos de la historia pasada, se hace desde una perspectiva concreta en la que influye la sociedad del momento y de los creadores de la obra cinematográfica, la filosofía de fondo, el concepto antropológico y los intereses personales de los autores³¹. En su intención, el pasado puede ser un pretexto o una ambientación de la narración, o constituir en cambio la finalidad de la obra. En el primer caso, nos encontramos ante películas de género histórico que se limitan a evocar una etapa o un personaje; en el segundo, se trata de obras de intencionalidad histórica porque se esfuerzan por reconstruir un hecho o periodo en un esfuerzo por hacer que esa interpretación se convierta en medio de conocimiento para los espectadores (desean “hacer Historia”)³². Son estos dos últimos usos los que tienen mayor interés como recurso didáctico.

²⁹ FIJO, A.; GIL-DELGADO, F: Conversación con Pierre Sorlin; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 55-62 (p. 61).

³⁰ Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, N° 32, pp. 1-22 (p.20).

³¹ También podrían multiplicarse los ejemplos, ya que suele haber razones por las que un director o productor se interesan por trabajar sobre un determinado personaje o periodo. Por citar uno paradigmático, en el interés de Kubrik y sus guionistas hacia Espartaco y su rebelión tiene buena parte el contexto de la Caza de Brujas en Hollywood. Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, N° 32, pp. 1-22 (p.8 y 11). También GONZÁLEZ, J.F. (2004): *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid. Rialp, pp.73-76.

³² Ejemplifican esta intencionalidad las declaraciones de Robert Redford a propósito de *Lions for Lambs* (2007): “*Espero que lleve al público a contemplar dónde estamos en este país, y cómo hemos llegado hasta aquí. Para mí, es una historia acerca de muchas más cosas que los temas concretos que están ocurriendo ahora mismo. Trata más bien de los factores profundos*

Pero en este caso, cuando la intencionalidad es narrar los hechos del pasado, ya sea con personajes reales o ficticios, hablamos de cine histórico como género específico. En el desarrollo del séptimo arte, el interés hacia estos temas es muy antiguo, casi desde el comienzo, aunque no siempre se ha afrontado con rigor, porque también ha servido como pretexto para la evasión³³.

Una consecuencia importante de esta comprensión del cine como reflejo e interpretación de la historia es que amplía el campo de interés del historiador que lo usa como fuente. Sobre todo cuando refleja la sociedad contemporánea a la producción, nos habla de mentalidades, usos sociales, costumbres o inquietudes humanas. Por eso, no es extraño que la interpretación de estos elementos, si quiere ser profunda, deba tener en cuenta la interdisciplinariedad, la comunicación con profesionales de otros ámbitos del saber³⁴.

El historiador y el docente de Historia deben velar porque las interpretaciones narrativas reflejen la veracidad de los hechos, aun cuando deban concederse ciertas licencias narrativas, y con mayor razón deben hacerlo cuando transmiten conocimientos a menores de edad, a quienes esta materia debe ayudar a comprender, desde el pasado, la identidad de su sociedad y de sí mismo. Por eso, antes de plantearse una utilización didáctica del cine histórico debe interrogarse por la veracidad de ese género. En este sentido, las preguntas esenciales son: ¿consiente comprender la llamada "historia seria"? ¿Es un fiel reflejo de la historia, o la deforma?

que hay detrás, y cómo los experimenta a nivel personal la gente de verdad. Es una película sobre la responsabilidad, sobre la gente joven que debe aceptar el papel que les toca jugar en la construcción del futuro". Tomadas de <http://www.decine21.com/Peliculas/Leones-porcorderos-10613>, recuperado el 18 de agosto de 2012.

³³ Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, N° 32, pp. 1-22 (p.3-4). Un ejemplo primitivo de la ambigüedad posible en el tratamiento del tema histórico en el séptimo arte es *El nacimiento de una nación* de D.W. Griffith (1915), con una connotación claramente favorable al racismo y al Ku-Klux-Klan.

³⁴ Cfr. BERMÚDEZ, N. (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*, N° 13, pp. 101-123 (pp.112-113).

CAP. 2. CINE EN EL AULA: MÁS ALLÁ DEL ENTRETENIMIENTO

Son muchas y variadas las tecnologías de la información y comunicación aplicables como recurso didáctico en el aula. La elección del cine entre todas ellas responde a la peculiar relación con la historia que se ha expuesto en el apartado precedente, ya sea como fuente primaria o secundaria. Además, la crítica del lenguaje cinematográfico aporta elementos para el análisis de otras tecnologías cronológicamente posteriores, como la televisión o los videojuegos. *“En nuestra sociedad cada vez más saturada de los medios de comunicación, la gente se informa de la Historia, del pasado, a través de los medios audiovisuales. Si te importa conocer el pasado, y estás preocupado por la conciencia histórica colectiva, entonces tienes que cuidar el cine y cómo éste cuenta la historia. Porque ahora los medios audiovisuales (por lo menos en Estados Unidos) son los principales encargados de difundir la Historia”*³⁵.

Del cine, en definitiva, se pueden obtener varios tipos de informaciones³⁶:

1. Conocimiento geográfico, artístico, social o político, de cualquier época y lugar
2. Documentación original del siglo XX o XXI, y en general ampliamente difundido
3. Aprendizaje de una forma propia de lenguaje, el audiovisual
4. Valores estéticos.

Muchas imprecisiones en el cine de tema histórico responden a las exigencias comerciales de los productores, que deben trabajar para atraer a un público muy amplio. *“Creo que también hay otro campo que todavía no existe, pero que tenemos que crear. Películas hechas por historiadores sólo para fines históricos, para enseñar”*³⁷.

³⁵ ALEGRE, S.: Entrevista con Robert A. Rosenstone: un historiador habla acerca de la era McCarthy; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 49-54 (p.54).

³⁶ GRUPO IMÁGENES DE LA HISTORIA (1998): El cine en la clase de historia. fuente, procedimiento y medio de comunicación. *Comunicar*, N° 11: pp. 87-93 (p.89).

³⁷ FIJO, A.; GIL-DELGADO, F: *Conversación con Pierre Sorlin*; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 55-62 (p. 58).

El fin del cine no es la enseñanza de la Historia, sino entretener a su público y –en algunos casos– también difundir ideas que sus autores (productores, directores, etc.) quieren promover. Por eso, es importante no pedir al cine una precisión que no puede dar en el contexto de su finalidad narrativa, y aprovechar al mismo tiempo los recursos de la reconstrucción escenográfica, o de las vidas, o el acercamiento a los protagonistas de los hechos históricos (individuales o colectivos, hay también películas como *Acorazado Potemkin* o *Octubre*, cuyo protagonista es un grupo)³⁸.

Dada la parcialidad de la aproximación narrativa a la Historia y de la selección de aspectos de ésta (un personaje, un episodio, un punto de vista), es importante observar que no se puede aprender Historia solamente a través de una o de varias películas. Su papel es el de herramienta de refuerzo que facilite la comprensión de un periodo o hecho, o que ayude a profundizar en algún aspecto del tema; en todo caso, el peso de la enseñanza debe llevarlo siempre la exposición de las unidades didácticas³⁹.

Por recurso didáctico se entiende un material que ha sido elaborado con finalidad no educativa, pero cuyo contenido puede ser utilizado en apoyo de la enseñanza de una materia. En el caso del cine, las películas no han sido creadas para las aulas, sino con fines de espectáculo, artísticos, comerciales y comunicativos⁴⁰. Algunas de ellas (las de intencionalidad histórica) pretenden divulgar una noción de la historia, pero en todo caso se dirigen a un público general y no específicamente a las aulas. En esto se distinguen de los materiales didácticos, elaborados específicamente para el uso en una etapa educativa determinada. No obstante, los materiales didácticos, como los libros de texto, recomiendan el uso del cine como recurso. Lo cual no elimina el esfuerzo de adaptación al aula que compete al docente.

³⁸ Cfr. ROSENSTONE, R.A. (2005): *Historia en imágenes / Historia en palabras*, cit., pp. 99-100.

³⁹ IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, Nº 32, pp. 6-7.

⁴⁰ GONZÁLEZ, J.F. (2004): *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid. Edit. Rialp, pp. 31-34.

CAP 3. LA INCORPORACIÓN DEL CINE A LAS AULAS DE HISTORIA

Varios estudiosos de la materia consideran que existe todavía una marcada diferencia entre la fuerte exposición del alumnado a los medios audiovisuales y la presencia de estos en las aulas. Consideran, además, que las tecnologías actuales favorecen mucho una incorporación del cine a las aulas, la cual no habría de limitarse a una proyección durante el curso, sino tratarse de un recurso habitual que acompañe toda la explicación de los contenidos curriculares. Por este motivo, y sobre todo en las dos últimas décadas, se está trabajando en la creación de un repertorio de recursos cinematográficos que pueda ser punto de referencia útil para el profesorado⁴¹.

Una de las experiencias más constatadas entre los educadores que utilizan el cine como recurso es la escasa utilidad de la proyección de películas en el aula sin haber realizado un trabajo previo y posterior que acompañen la proyección. En otras palabras, el uso de este recurso didáctico es eficaz cuando el docente trabaja para que el alumnado lo pueda relacionar con los contenidos de la materia. Por eso, el trabajo de la proyección, sea total o parcial, debe realizarse en tres fases⁴²:

- Antes: recabar información sobre la calidad técnica y artística de la película, así como sobre aspectos (violencia, agresividad, sexo, etc) que pudieran ser poco adecuados a espectadores jóvenes; conocer bien las características e intereses del alumnado al que se proyectará; conocer la duración de la película y estructurar bien su inserción en la programación didáctica
- Durante: crear un clima de concentración en el visionado, en cuanto a la distribución de luces, la supresión (si es posible) de ruidos ambientales y la prevención de interrupciones
- Después: comentar los aspectos más destacados de la película, identificar las reacciones que pueden suscitar algunas escenas, por ejemplo por su impacto emocional, y establecer un diálogo con ellos en el que razonen las causas de sus reacciones o expresen sus opiniones al respecto.

El trabajo previo a la proyección, que corresponde al profesorado, es muy importante para el buen funcionamiento de la película como recurso didáctico. Debe incluir una

⁴¹ GRUPO IMÁGENES DE LA HISTORIA (1998): El cine en la clase de historia. fuente, procedimiento y medio de comunicación. *Comunicar* , N°11: pp. 87-93 (pp.92-93).

⁴² Para una sistematización clara de ellas, cfr. PEREIRA DOMÍNGUEZ, C. y URPÍ GUERCIA, C. (2005): Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Juventud*, N° 68, pp. 73-89 (p.84).

fase de información sobre el contexto, los autores y la finalidad de la producción. También al menos un visionado –no raramente tendrán que ser más– para definir los aspectos más adecuados a los contenidos del aula, para estudiar cómo incluirla en la programación anual de la materia y para decidir, en función de lo que quiere transmitir, si lo más adecuado es la proyección íntegra del film, o en cambio una selección de secuencias. En este segundo caso, habrá de realizar también dicha selección, ayudándose quizá de cortes ya disponibles en red o de programas de edición de material audiovisual. A esta fase pertenece también la preparación de las explicaciones que se darán al alumnado y del material de trabajo de éstos⁴³.

Todo esto supone una honda labor de preparación y bastante tiempo de trabajo. Pero es condición de eficacia porque garantiza que la película que se propone está realmente integrada en los contenidos de la materia y que es realmente ocasión de aprendizaje para el alumnado, más allá del mero entretenimiento aunque sin duda sea también una forma más divertida de aprender.

El trabajo realizado en los últimos años por docentes individuales o por grupos de trabajo universitarios o de institutos ha dado lugar a un amplio repertorio de experiencias y recomendaciones. Existen buenos elencos de películas clasificadas por temas y unidades didácticas que facilitan mucho el trabajo de selección y preparación del material. Destacamos entre ellos el trabajo de Tomás Valero, de la Universidad de Barcelona, con la creación del grupo CineHistoria y de la página web correspondiente⁴⁴.

3.1. Criterios para la selección: adecuación a la edad y características del alumnado

Las características de la narración cinematográfica exigen, ante todo, un pacto implícito entre el historiador, en este caso el docente de historia, y las licencias históricas que toda película o documental se permite⁴⁵. Es el mismo criterio generalmente admitido en el caso de la novela histórica. En este sentido, el rigor histórico de la película no consiste en la exactitud histórica de todos y cada uno de los hechos presentados, cosa

⁴³ Cfr. BERMÚDEZ BRIÑA, N. (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*, N° 13, pp. 101-123 (pp. 116-120).

⁴⁴ Cfr. <http://www.cinehistoria.com/?p=4568>, recuperado el 17 de agosto de 2012. Propone una selección de películas que se han convertido en clásicos del cine histórico, clasificadas por temas y periodos.

⁴⁵ Cfr. BURKE, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Edit. Crítica, pp. 197-198.

que imposible para un realizador cinematográfico. Debe pactar con la “ficcionalización” de los hechos o personajes y asegurarse, en cambio, de que el significado de la representación sí sea fiel a la verdad histórica⁴⁶. En cambio, lo que se pide a una película histórica es que la “traducción” dramática de los hechos ayude a comprenderlos mejor, desde el punto de vista que le es propio⁴⁷.

Es necesario explicar al alumnado la existencia de este pacto, de modo que distingan de forma clara la información procedente del libro de texto, que deben tomar literalmente, porque reproduce hechos reales, de la que aporta la narración fílmica en el contexto de una dramatización y selección de mensajes. Así desarrollarán un sentido crítico para la evaluación de las fuentes secundarias y del tipo de información que proporciona cada una. Tal criterio es indispensable para la asimilación posterior de esas informaciones, y para su transformación en conocimiento.

Al mismo tiempo, y sin salir de este pacto, es necesario evaluar la fiabilidad de la película. Es decir, aun dentro de los límites de la ficción, es imprescindible que sea reflejo de situaciones que sí se produjeron en el momento histórico al que hacen referencia. De lo contrario, queda invalidado su uso para una clase de historia. Por ejemplo, no puede proponerse al alumnado un film que traslade a un ambiente del pasado situaciones del presente, porque distorsiona la realidad histórica. Al menos, el docente debe asegurar que los autores de la película se han documentado sobre lo que quieren reflejar, y que han conseguido hacerlo. Debe detectar también, si es el caso, los anacronismos e imprecisiones que estén presentes en la película, a fin de salir al paso de los errores que puedan inducir en el alumnado⁴⁸.

En opinión de un experto en la materia, tales imprecisiones se cometen con mayor facilidad en las películas ambientadas antes de 1700 que en las más recientes, porque la

⁴⁶ Cfr. ROSENSTONE, R.A. (2005): *Historia en imágenes / Historia en palabras*, cit., pp. 102-103. Por ejemplo, en la película biográfica sobre Gandhi se representa al protagonista iniciando su lucha por la igualdad cuando un policía le hace bajar del tren, hecho que él no narra pero que bien pudo suceder y que explica las discriminaciones que dieron lugar a esa lucha. Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): *La historia y el cine. Clio* nº 32, pp. 1-22 (p.5).

⁴⁷ Cfr. ROSENSTONE, R.A. (2005): *La audiencia modela la historia*, en MONTERO, J. – CABEZA SAN DEOGRACIAS (eds): *Por el precio de una entrada. Estudios sobre Historia Social del cine*. Madrid. Edit. Rialp, pp. 337-350 (342-343).

⁴⁸ Cfr. BERMÚDEZ BRIÑA, N. (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 (p. 115).

proximidad cronológica, además de multiplicar las fuentes, hace que los hechos sean mejor conocidos por el público y, en consecuencia, menos manipulables. No obstante, el propio autor advierte que esto no se cumple siempre, porque no faltan puntos de vista parciales sobre realidades del pasado reciente, como la Segunda Guerra Mundial⁴⁹.

Cuando se piensa en la aplicación del cine como recurso en las aulas, es importante valorar la capacidad crítica del receptor, en este caso menor de edad. En efecto, la aportación de una proyección cinematográfica a la enseñanza de la historia no depende solamente de su veracidad histórica, ni de lo que sugiera al docente con conocimientos previos bastante amplios. Depende también en buena parte de que sea comprensible para el alumnado, de que este tenga capacidad suficiente para relacionarla con los contenidos propios de la materia que cursa, y de que conozca los recursos interpretativos propios del lenguaje cinematográfico, ya que estos últimos le permiten identificar la posición adoptada por los autores del film y adoptar una posición justificada⁵⁰. La experiencia docente común señala que cada aula es muy diferente, y la importancia de que la secuenciación de contenidos y la selección de actividades se adecue al alumnado.

Un tercer aspecto a tener en cuenta es la edad del público que trabajará la película. Precisamente por el impacto emocional del cine, y por la etapa de la vida en que se encuentran los adolescentes, es conveniente evitar aquellos factores que puedan preverse ofensivos, poco adecuados a la edad, o que puedan ir contra los principios éticos que los padres quieren inculcar a sus hijos. Es necesario conocer asimismo los principios éticos expresados en el Proyecto Educativo del Centro, que son vinculantes para toda la comunidad educativa y por tanto para el profesorado. Por ejemplo, se habrían de evitar secuencias de de violencia, sexo o discriminación de cualquier género, sobre todo cuando exaltan estos contenidos. También en el caso de que se proyecte una parte de la película, es un aspecto que no se debe soslayar. La opción por proyectar partes de un film no debe inducir a soslayar la consideración de estos aspectos, porque el alumnado puede desear seguir viendo por su cuenta la película, incluso puede ser

⁴⁹ Cfr. BURKE, P. (2005): Visto y no visto, cit., p. 204.

⁵⁰ Cfr. IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, N° 32, pp. 1-22 (p.4).

conveniente animar a hacerlo, sobre todo cuando no disponemos de tiempo para una proyección completa y como invitación a disfrutar con el buen cine⁵¹.

3.2. ¿Proyección completa o proyección parcial?

Una de las dificultades más patentes para la utilización del cine como recurso didáctico es la escasez del recurso funcional más añorado entre los docentes: el tiempo. Por este motivo diversas voces alegan que no se justifica invertir dos horas de clase en un recurso que, ciertamente y con unas condiciones de preparación, tiene aspectos que apoyan la docencia, pero que también tiene otros que no la apoyan, por ejemplo las imprecisiones y licencias narrativas, o aspectos novelescos al margen de la Historia que pueden ilustrar.

El curso académico 2012/2013 tendrá 34 semanas lectivas, a las que hay que restar tres porque se dedican a los exámenes de evaluación y es más difícil avanzar en la explicación de la materia. Las 31 semanas restantes quedarían para la distribución de las 16 unidades didácticas en que se divide oficialmente la materia de Historia del Mundo Contemporáneo. Esto significa que cada unidad didáctica, con sus actividades, no puede durar más de dos semanas. Si no hay circunstancias especiales en la escuela (visitas programadas, fiestas, proyectos corporativos), contamos con 7 u 8 horas lectivas para explicar cada unidad didáctica y realizar sus actividades –comentarios de textos, fotografías, etc–. Si proyectar y comentar una película de unos 120 minutos supone invertir unas tres clases, la proporción es objetivamente bastante alta, por lo que el docente habrá de decidir entre tres alternativas: renunciar a proyectarla, hacerlo ajustando muy bien las explicaciones, o proyectar una selección editada de las secuencias más significativas. Tanto en la segunda o tercera alternativas se opta por una inversión de mucho tiempo, lo cual solamente se justifica si se optimiza al máximo el rendimiento de la actividad en el aprendizaje del alumnado.

Lejos de rechazar por ello la proyección de películas en cuanto tal, la solución intermedia puede pasar por la proyección en el aula de aquellos fragmentos que mejor ilustren los contenidos, dejando a la libertad de los estudiantes la posibilidad de continuar con la proyección completa. La disponibilidad de canales como *YouTube*, o de blogs especializados facilita la realización por parte del docente de esta tarea

⁵¹ Por ejemplo, *Dead Poets Society* (Peter Weir, 1989) es una gran película, con muchos aspectos interesantes y que invita a la reflexión sobre la labor educativa. Si embargo, su trágico final con un suicidio, puede ser muy fuerte para el alumnado, y como una aprobación del suicidio en cuanto acto aparentemente libre.

adicional. Hay experiencias del éxito educativo de este método⁵², que no perjudica demasiado el tiempo y ayuda a subrayar ante el alumnado el contenido esencial frente a los aspectos secundarios: “*Se pueden tomar fragmentos de películas y transmitir una información que es imposible dar con palabras [...] Creo que, básicamente, se pueden tomar fragmentos de películas, 4 ó 5 minutos, y utilizarlos del mismo modo que utilizamos textos. Cuando utilizamos un texto al dar una clase, nunca utilizamos un libro entero, tomamos un par de páginas y eso basta; puede ser incluso demasiado, a veces basta un párrafo. Así que ¿por qué vamos a utilizar una película entera, dos horas de película, en lugar de [...] utilizar fragmentos de la misma?*”⁵³

La opción por la proyección parcial conlleva, sin embargo, su propia dificultad. El tiempo lectivo que se ahorra proponiendo al alumnado algunas secuencias ilustrativas debe invertirlo el profesorado en la fase de preparación de la actividad. Debe ver al menos dos veces la película, al menos para hacerse cargo de la historia en su conjunto y de los aspectos más significativos para los contenidos curriculares, y después para seleccionar y editar esas secuencias. Gracias a la disponibilidad de programas informáticos abiertos de edición de contenidos audiovisuales, esta tarea puede hacerse prácticamente sin coste y de forma sencilla. Pero no se puede hacer sin un tiempo considerable.

3.3. Pautas para la presentación de una película

El trabajo previo del profesorado, al preparar el material que utilizará en el aula y estudiar los aspectos más destacados de la película, se dirige a presentarla al alumnado de forma que este pueda comprender su relación con los contenidos curriculares y que le ayude a asimilarlos y hacerlos propios.

Puede ser muy útil aprovechar el poder del séptimo arte para trasladarnos virtualmente al pasado para enlazarlo con el presente a través de la presentación de temas o costumbres actuales que tengan una relación con ello. Por ejemplo, presentar artículos de prensa recientes cuyos hechos remitan a los acontecimientos o personajes que aparecen en el film. De este modo, los alumnos comprenderán mejor, por una parte, la

⁵² Cfr. ACOSTA BARROS, L.M. (2010): Webquest y cine en la historia contemporánea. Una experiencia de investigación – acción curricular en Bachillerato. *Revista Didáctica, información y multimedia*, N° 19. Disponible en <http://dim.pangea.org/revistaDIM19/revista19webquestycine.htm>, recuperado el 13 de agosto de 2012.

⁵³ FIJO, A.; GIL-DELGADO, F: Conversación con Pierre Sorlin; en *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 55-62 (p. 57).

dinámica de los hechos del pasado, porque los verán cercanos; por otra la incidencia de la historia en nuestro presente, convenciéndose de que no se trata simplemente de cosas del pasado desligadas de sus vidas⁵⁴.

Si el fin de la proyección es que el alumnado relacione la narración filmada con los contenidos curriculares, debe ante todo comprender muy bien el mensaje que se propone. Para lograrlo, necesitan a su vez algunas nociones de lenguaje audiovisual que les ayuden a conocer los recursos que emplea, para entender mejor su significado. La mejor forma de adquirir estas nociones es el propio ejercicio del visionado de películas. En esta tarea, que pertenece al ámbito procedimental y al desarrollo de la competencia digital, el profesorado debe guiar, tratando de introducir poco a poco al alumnado en las fases de elaboración de las películas y en los recursos propios de su lenguaje: ángulo, luz, etc⁵⁵. Tal enseñanza es útil para la historia pero desborda los contenidos de esta, enmarcándose en el ámbito procedimental que es útil para la formación y el desarrollo del sentido crítico de los futuros adultos.

3.4. Pautas para la elaboración de trabajos

Al igual que en el caso de otros recursos didácticos, durante todo el proceso de preparación y visionado de la película ha de tenerse en cuenta que nos encontramos en un contexto de aprendizaje escolar, y que es un trabajo, tanto para el profesorado como para el alumnado. Dada la dimensión recreativa que contienen la mayor parte de las producciones cinematográficas, y que es una de las razones por las que el alumnado pide ver películas, habría de ponerse mayor énfasis en este aspecto.

Para ello, el mejor recurso es preparar un breve cuestionario, que se entregue al alumnado antes de la proyección, pidiendo que se fije en aquellos aspectos de la película que habrán de quedar reflejados en los trabajos. De este modo, se les exige que permanezcan activos y atentos mientras la ven. El cuestionario, si se plantea correctamente, puede también ofrecer el medio para evaluar la actividad, sumándola a la evaluación continua, al igual que otras actividades realizadas.

El tipo y la forma de los cuestionarios pueden ser muy amplios, variados como cada grupo de alumnos al que habrán de adaptarse. En realidad, será oportuno que cada docente, al programar el curso, decida qué material usará entre las posibilidades disponibles, que son muchas. Por ejemplo: a algunos alumnos de Bachillerato se podrá

⁵⁴ Es la experiencia que han hecho algunos docentes a propósito de *La Misión* (R. Joffé 1986). Cfr. GRUPO IMÁGENES DE LA HISTORIA (1998): El cine en la clase de historia, cit., pp. 91-92.

⁵⁵ Cfr. MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): Aprender pasándolo de película, cit., pp. 29-30.

pedir que realicen la síntesis argumental de la película (teniendo en cuenta, al corregir, la facilidad con que pueden encontrarla en Internet); a otros en cambio convendrá dárselo si su capacidad de síntesis está menos desarrollada o tienen más dificultad para relacionar y aplicar conocimientos.

Adjuntaremos en Anexo los cuestionarios que hemos elaborado para las diversas actividades en que se ha usado cine durante el curso 2011/12, en un aula de 1º de Bachillerato. En el caso de las películas que hemos seleccionado, la temporalización de las clases no permitía proyectarlas todas por completo en el aula; por este motivo, la mayor parte de ellas se usaron como base de trabajos complementarios y voluntarios aquellos que tenían mayor capacidad de relacionar y aplicar conocimientos.

Una posible ventaja de este tipo de trabajos es que favorecen precisamente la capacidad de relacionar y aplicar conocimientos que forma parte de la competencia en aprender a aprender y de la digital, que promueve la habilidad para transformar la información en conocimiento. Todo ello de una forma que hace más cercanos los conocimientos, facilitando que se incorporen a lo que ya saben y que de este modo puedan servir para una reflexión. Estos aspectos también han de ser expuestos al alumnado antes de la proyección, de modo que sepan lo que han de hacer antes de que empiece la película.

CAP. 4. COMENTARIOS A LAS PELÍCULAS SELECCIONADAS Y POSIBILIDADES DE USO EN EL AULA

Se presentan a continuación cinco películas que se podrían usar en el aula como recurso para la enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Como criterios de selección, se han buscado las condiciones siguientes:

- Producciones recientes (entre 2000 y 2010), de modo que su estética y su forma de expresión resulten cercanas al alumnado, también buscando que puedan encontrarlas en el mercado audiovisual. Este punto permite, por ejemplo, proyectar y comentar una selección de secuencias, e invitar a los que deseen verlas completas a hacerlo como ejercicio complementario.
- Calidad cinematográfica: los jóvenes están muy expuestos a las pantallas, y acostumbrados a ver producciones de calidades muy variables, por otra parte el cine es un lenguaje y un arte importante del siglo XX, nos parecía interesante proponerles obras que les ayuden a formarse un criterio sobre la calidad de lo que ven, y que permitan destacar algún aspecto del lenguaje fílmico. De este modo se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística con la adquisición de recursos para el análisis del lenguaje audiovisual, y de la competencia en el tratamiento de la información y digital. Ambas prevén el conocimiento y dominio del lenguaje audiovisual, la primera de ellas también el uso de una segunda lengua, que se puede apoyar proyectando en versión puede apoyar⁵⁶.
- Duración: se ha buscado que las películas no excedan las dos horas, porque si lo hacen resulta prácticamente imposible proyectarlas por entero en el aula. Para proyectar por completo una película de dos horas, adecuadamente comentada, se deben usar tres horas lectivas, porque como no suelen estar seguidas hay que contar con un tiempo para la preparación de todo lo necesario a la proyección.

⁵⁶ Las ocho competencias básicas han quedado definidas en el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Anexo I*. Boletín Oficial del Estado num. 5 (2007). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>, recuperado el 17 de septiembre de 2012. No son vinculantes para la enseñanza secundaria postobligatoria, entre la que se encuentra el Bachillerato, porque se presupone su adquisición; aunque nada impide que se puedan seguir considerando en este nivel educativo.

Se han descartado otras películas de calidad y adecuación (incluso usadas por otros docentes del mismo centro) por su larga duración, como *Los Miserables* o *La lista de Schindler*, aunque ambas son también anteriores al 2000.

- Adecuación a los contenidos de la materia: este requisito es casi una obviedad, pero la propuesta consiste precisamente en utilizarlos para la clase de Historia del Mundo Contemporáneo, por lo que hemos buscado que recreen de modo fidedigno, aunque sus personajes puedan ser ficticios, situaciones y contextos reales del pasado. Esta contribución a la mejor comprensión de la dinámica de las sociedades contemporáneas estimulará el desarrollo de la competencia social y ciudadana, que incluye las actitudes de profundización en las realidades actuales y su dinámica para poder comprometerse en su mejora⁵⁷

Una observación sobre las fechas de las películas. En los libros de texto de Secundaria y Bachillerato españoles se ha hecho común incluir filmografía como referencia, y comentar algunas de las películas entre las actividades⁵⁸. Observando los dos de ellos que hemos tenido al alcance durante el curso 2011/12, los editados por Edelvives y Anaya, se constata que suelen proponer obras del cine clásico. El primero de ellos solamente incluye una propuesta de actividad cinematográfica, en la Unidad Didáctica 8: *La Revolución Rusa*. Propone el visionado de una de las mejores producciones de la época y del cine mundial, *Acorazado Potemkin* (Sergei M. Eisenstein). Presenta brevemente su ficha técnica, una sinopsis, y cinco preguntas que puedan guiar al alumnado en la preparación del trabajo. Para estos, simplemente exige que “busquen información”⁵⁹. En los ejercicios planteados a continuación se ha preferido proponer algunas páginas web para realizar ese trabajo, porque en otras actividades de aula hemos encontrado que de no hacerlo acudían a fuentes poco fiables porque no sabían discernir la calidad ni la fiabilidad de las páginas. En la propuesta didáctica complementaria, para uso del profesorado, sí propone cuatro o cinco películas para cada unidad didáctica, todas con bastantes años de antigüedad e incluso clásicos indiscutibles, como *Tiempos Modernos* (Charles Chaplin, 1936). Probablemente los

⁵⁷ Cfr. *Ibidem*, Anexo 1, num. 4.

⁵⁸ Un clásico en la materia, por su sistematicidad y sentido práctico, es CAPARRÓS LERA, J.M. (1997): *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid. Edit. Alianza. Es una excelente guía para el análisis, contextualización y comentario del cine histórico, pero la película más reciente, entre las muchas tratadas, data de 1995.

⁵⁹ GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato*. Madrid. Edit. Edelvives. p.163.

editores han tenido en cuenta, al poner así los recursos, que son obras muy difíciles para el alumnado, más útiles como fuente de información para el profesorado⁶⁰.

El libro de texto de Anaya propone, en cambio, solamente una película para ampliar conocimientos de cada unidad didáctica. Evita obras de mayor antigüedad, quizá porque la propuesta se encuentra en los libros para el alumnado⁶¹.

4.1. *Oliver Twist* (Roman Polanski 2005): Primera Revolución Industrial y causas del movimiento obrero

“Desde el comienzo, el cine se ha valido de la obra literaria, se dan estrechos vínculos y trasvase de temas y técnicas y si bien la literatura aporta argumentos, el cine aporta a la literatura –y al cómic– ritmo y puntos de vista diferentes. La actitud pasiva ante la pantalla puede y debe dinamizarse mediante la lectura, así como la lectura puede enriquecerse con imágenes”⁶².

Charles Dickens (1812-1870), además de un gran escritor, fue un gran retratista de la sociedad en la que vivió: describió con precisión los lugares en los que localiza sus novelas, y las consecuencias sociales de la Primera Revolución Industrial, lo que dota a su literatura de interés para el conocimiento de ese tiempo. Por eso es habitual citar sus obras como referencia para comprender las consecuencias sociales de la industrialización en Inglaterra, así como para ilustrar las circunstancias sociales que dieron origen al movimiento obrero. Así, la editorial Edelvives propone las lecturas de *David Copperfield* y *Tiempos Difíciles*, así como el visionado de *David Copperfield* (G. Cukor, 1935). Su selección incluye también la novela *Germinal* de E. Zola y su correspondiente adaptación cinematográfica (C. Berri, 1993). Sugiere otros tres títulos: *Tiempos Modernos* (Ch. Chaplin, 1936), *¡Qué verde era mi valle!* (J. Ford, 1941) y *La tierra de la gran promesa* (A. Wajda, 1975). En la unidad didáctica 4, *Los problemas de la sociedad industrial*, recomienda ocho títulos, repitiendo algunos de los ya mencionados y añadiendo *Oliver Twist* (D. Lean, 1948) junto a *La madre* (V.I. Pudovkin, 1924), *Novecento* (B. Bertolucci, 1976), *Los miserables* (R. Hosseini, 1982), *Daens* (S. Conink, 1992) ⁶³. Anaya, por su parte, recomienda la lectura de *Tiempos*

⁶⁰ ID. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. Madrid. Edit. Edelvives, p.84.

⁶¹ Cfr. PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit.

⁶² MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): *Aprender pasándolo de película*, cit., p. 35.

⁶³ Cfr. GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. cit. pp.22, 42.

difíciles de Dickens en la unidad 2, *La Revolución industrial*, y como película propone *La tierra de la gran promesa*. En la unidad 4: *Cambios sociales en el siglo XIX*, incluye en la propuesta para ampliar conocimientos *Los camaradas* (Mario Monicelli, 1963)⁶⁴.

En el blog del profesor Francisco Ayén, que contiene una sección interesante sobre películas históricas, recomienda *Daens* (S. Coninx, 1992) por su utilidad didáctica, y ofrece una excelente selección de secuencias. Entre otros títulos señala brevemente *Oliwer Twist*, sin indicar a qué versión se refiere, reconociendo su rigor histórico pero criticando su lentitud⁶⁵.

Después de *David Copperfield*, *Oliver Twist* se encuentra entre las mejores obras de Dickens y de la literatura universal. Ofrece un retrato muy convincente de la sociedad de su tiempo, la Primera Revolución Industrial, con todos sus contrastes, plasmados en personajes extremos. *Oliver Twist* (1837-1839) es un gran retrato de la sociedad de la Primera Revolución Industrial, con todos sus contrastes, y del modo en que afectó a los niños. Este punto de vista es un buen enlace con el alumnado del presente: los adolescentes se encuentran cronológicamente próximos a las vivencias del protagonista, y ello les ayudará a comprender mejor sus vivencias.

Desde el punto de vista histórico ha de tenerse en cuenta, por otra parte, que el acceso a los hechos de la historia se produce a través de un “doble filtro”, literario y cinematográfico⁶⁶. La sociedad victoriana y los problemas sociales derivados de la Primera Revolución Industrial han sido tratados, en primer lugar, por Dickens, y después y a partir de su interpretación, han sido también reinterpretados por Polanski y su equipo.

Oliver Twist ya ha sido adaptado anteriormente al cine. La versión de Polanski no es sólo la más reciente: es una excelente síntesis del libro, del que elimina los aspectos más folletinescos (la novela original se publicó por entregas en el periódico), plasmado con una alta calidad visual. Para introducir en el lenguaje cinematográfico, se puede destacar la realización de un amplio decorado que reconstruye con fidelidad los barrios londinenses del siglo XIX, y el cuidado vestuario de los personajes, que nos traslada visualmente a otra época. Se caracteriza también porque humaniza más a los

⁶⁴ Cfr. PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit. pp. 66, 130.

⁶⁵ Cfr. AYÉN, F.: *Cine, revolución industrial y movimiento obrero*, en <http://www.profesorfrancisco.es/2011/11/cine-revolucion-industrial-y-movimiento.html>, recuperado el 28 de agosto de 2012.

⁶⁶ Cfr. BURKE, P. (2005): *Visto y no visto*, cit., p. 201.

personajes, especialmente a Fagin (el anciano que explota a niños) y Nancy (la prostituta que salva la vida a Oliver, aunque lo pagará con su propia vida), apoyándose en dos grandes interpretaciones de los actores⁶⁷. También valdría la pena señalar el uso de filtros, que hacen más gris y sombríos los barrios populares y más colorido y luminoso el campo y los mejores barrios londinenses.

Al tratarse de una obra literaria se ha cuidado mucho la lengua inglesa, por lo que valdría la pena proyectarla en versión original. Por su interés literario, y para reducir la inversión de tiempo de clase de Historia, podría hacerse un acuerdo con el docente de lengua inglesa, por ejemplo utilizando una hora de cada materia para el visionado; quedaría después comentarla en las clases correspondientes. También se puede incorporar a un plan de animación a la lectura, que se revela tan necesario para los jóvenes nacidos digitales⁶⁸: las obras de Dickens se han leído de forma ininterrumpida hasta la actualidad. El visionado de esta película también puede reforzar uno de los objetivos de la materia de Literatura Universal: “*Analizar las relaciones existentes entre obras significativas de la literatura universal y obras musicales o de cualquier otra manifestación artística (ópera, cine...) a las que sirven como punto de partida*”⁶⁹.

Puede relacionarse con dos de los temas de la materia de historia: la primera Revolución Industrial y el origen del Movimiento Obrero, que se explica porque una parte de la población no estaba protegida por el Derecho. De hecho, así como Gran Bretaña fue cuna de la industrialización, lo fue también de las primeras leyes de seguridad social. Desde el punto de vista actitudinal, la realidad que presenta esta obra puede ayudar al alumnado a comprender mejor la importancia de los derechos sociales, a interesarse por los problemas de la infancia menos favorecida, y a generar actitudes de compromiso social y solidario.

⁶⁷ Cfr. MARTÍNEZ-SALANOVA, E.: *Oliver Twist*, en <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temastwist.htm#Sugerencias%20did%C3%A1cticas>, recuperado el 18 de agosto de 2012.

⁶⁸ Sobre esta necesidad, acompañada de una experiencia práctica al respecto, cfr. AMBRÓS, A (2011), *Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura*, en <http://es.scribd.com/doc/59766615/Lectura-hibrida-Encuentro-con-el-arte-cine-y-literatura-Alba-Ambros-Pallares>, recuperado el 11 de septiembre de 2012.

⁶⁹ Cfr. *Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf>, recuperado el 17 de septiembre de 2012.

Para una proyección parcial, destacamos a continuación una selección de secuencias que pueden ayudar especialmente al conocimiento de las consecuencias sociales de la primera Revolución Industrial.

Los 20 minutos iniciales describen bien, sin morbosidad, las circunstancias del trabajo infantil y los abusos que propiciaba la ausencia de un sistema de seguridad social. Los niños trabajaban varias horas en bancos de madera sin respaldo, la comida era escasa, los dormitorios masivos y las condiciones higiénicas, precarias. Si abandonaban las fábricas, estaban de todas formas sometidos a los abusos por parte de adultos.

Los minutos 26:37 – 30:35 son la llegada de Oliver a Londres. Con un escenario construido, muestran un mercado y las condiciones de vida de un barrio popular de la capital británica. Edificios de ladrillo en varios pisos, calles estrechas y mal iluminadas, sin alcantarillado ni asfaltado, con escaleras interiores de madera en las casas.

En 35:43 – 39:43 se muestra el primer día del protagonista en casa de Fagin, un individuo que explota a jóvenes sin familia y los introduce en el robo o la prostitución. Se puede apreciar cómo era la vida sin agua corriente y calefacción. Se describen las condiciones de vida, los alimentos y la casa, el sistema para quitar las marcas y vender pañuelos robados. Como si fuera un juego, él y otros chicos enseñan a Oliver a robar.

La secuencia del primer robo de Oliver (42:49 – 44:46), en un barrio de clase media-alta de Londres, y la persecución que sigue, pone de manifiesto las diferencias de las zonas de la ciudad. Está rodada en decorados, pero permite hacerse una idea, de la pavimentación, el orden y la limpieza de una zona por contraste a la zona popular donde vive Oliver.

Es de utilidad comparar dos casas descritas con la cámara. Ya ha aparecido la casa de los ladrones amparados por Fagin. Tras la secuencia que sigue al juicio por robo, y cuando un hombre bondadoso se hace cargo del niño, aparece la casa de este, en parte descrita con cámara subjetiva, es decir, filmando lo que sería el punto de vista de un personaje, el protagonista en este caso (51:50 – 56:00). La casa es clara, con jardín y buen mobiliario, cuenta con un ama de llaves, la cama es amplia, con colchón y cojines, la ropa limpia y elegante. Todo en ella está limpio y ordenado. Se puede mencionar que la iluminación es más diáfana que en las secuencias relativas a la casa de Fagin, y que no se están utilizando filtros. Una conversación del señor de la casa con un amigo pone de manifiesto los celos y prejuicios de un sector de la gente acomodada hacia quienes vivían en situaciones menos favorables.

Un nuevo contraste es el que manifiesta la casa de Nancy, donde se refugia William tras tratar de obligar a Oliver a robar a quien antes le había ayudado (1:22:30 – 1:23:51). De

nuevo con filtros y un decorado oscuro, se ve que la casa es de reducidas dimensiones, sucia, con muebles viejos, escasa luz y ventilación. Comedor, sala de estar y dormitorio son una misma estancia, solo hay una más, contigua, que hace de cocina. En el diálogo se aprecia que Nancy sufre malos tratos por parte de William, que junto a Fagin es el causante de su miseria.

4.2. *Amazing Grace* (Michael Apted, 2006): aproximación al sistema parlamentario y al colonialismo

Con una aproximación a un personaje real y a sus compañeros en la lucha, Michael Apted nos introduce en el colonialismo desde un punto de vista particular. La acción tiene lugar en la metrópoli, pero su protagonista no comparte la opinión común de que el esclavismo era saludable para el Imperio Británico (nuevos productos, nuevos mercados, dominio de otras tierras y expansión de su civilización). William Wilberforce (1759-1833) fue un hábil político, comprometido con el valor de la igualdad de todos los seres humanos que, tras una larga lucha y a costa de su salud, obtuvo la abolición del esclavismo en el Imperio Británico. Estuvo apoyado por su amigo Willam Pitt (1759-1806), que desempeñó el cargo de primer ministro entre 1804 y 1806, pero que moriría antes de ver finalizada la batalla legal por la defensa de la igualdad.

Los libros de texto de referencia citan para filmografía más antigua para tratar la época de esplendor del colonialismo, refiriéndose a obras de muy alta calidad aunque no todas están difundidas entre la opinión pública. Edelvives, que sigue literalmente el programa oficial de la materia según el Ministerio de Educación, sitúa el colonialismo en la unidad didáctica 6, dedicada solamente a este tema y titulada La dominación europea del mundo. Propone la poco conocida *Tres lanceros bengalíes* (H. Hathaway, 1934), *El joven Edison* (N. Taurog, 1940), *Las cuatro plumas* (Z. Zorda, 1958), *55 días en Pekín* (N. Ray, 1963), *Zulú* (C. Enfield, 1963), *Khartoum* (B. Dearden, 1966), *Memorias de África* (S. Pollack, 1985)⁷⁰. Anaya inserta el imperialismo en la unidad didáctica 5 (*La segunda Revolución Industrial y el Imperialismo*), junto a la Segunda Revolución Industrial, privilegiando en su estructura un esquema cronológico. Para ampliar conocimientos invita al visionado de *El mundo de Bimala* (S. Ray, 1984), una producción india que adapta una narración homónima del Nobel Rabindranath Tagore⁷¹.

⁷⁰ Cfr. GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. cit. p.63.

⁷¹ PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit. p.164.

Parece que el visionado de estas obras puede resultar demasiado arduo para el alumnado, porque su ritmo y estética están muy alejados de los hábitos de las generaciones más jóvenes. Por este motivo, habría que añadir tiempo para la motivación y la explicación del valor de estas obras cinematográficas.

En *Amazing Grace* la música tiene un papel muy importante: es recurrente la presencia del himno homónimo, escrito en esos años, que es icono del arrepentimiento dolorido de un antiguo esclavista. Junto a ello, la fotografía está muy cuidada, y se reconstruye con acierto la vida en el campo inglés del siglo XVIII-XIX. Con una interpretación muy correcta, el guión de alterna dos aspectos del protagonista. Uno de ellos es la personalidad de Wilberforce, magnánima y algo extravagante, cuya honda religiosidad le condujo a la convicción de la igualdad fundamental de todos los seres humanos y, por tanto, de la injusticia fundamental de la esclavitud. El segundo el trabajo desarrollado por él y sus colaboradores para obtener apoyo en el Parlamento, sus campañas para convencer a la opinión pública de la realidad vergonzosa del trato a los esclavos, las estrategias legales a las que recurrieron para poner freno al tráfico de esclavos antes de lograr su definitiva supresión.

Desde el punto de vista conceptual, interesa más el segundo de los aspectos que acabamos de relatar. Siguiendo la reconstrucción de los hechos, el alumnado puede hacerse una idea del modo de trabajar de en el sistema parlamentario más antiguo de Europa. Muchos aspectos de este sistema siguen vigentes en las democracias actuales: el modo de proponer las leyes, la importancia del apoyo popular, la posibilidad de cambios de partido, los métodos de votación, etc. Con ello pueden desarrollar mejor un aspecto de la competencia social y ciudadana, que es el conocimiento de la realidad del funcionamiento de los Estados. Secundariamente, y también en el terreno de los conocimientos conceptuales, uno de los personajes principales, Thomas Clarkson, es un jacobita francés; en relación con él se puede apreciar el impacto y el temor que suscitó la Revolución Francesa en Gran Bretaña (1:07:50 – 1:11:11). De hecho, la Revolución no triunfaría en Gran Bretaña debido a la solidez de un sistema parlamentario donde los problemas sociales se resolvieron por medio del diálogo político.

En cuanto a los contenidos actitudinales, la aproximación a la figura de este abolicionista puede ser de ayuda para que los adolescentes aprendan a respetar por igual a todos los seres humanos, de cualquier clase y condición, en base a la común dignidad de todos. Pueden concretarse ulteriormente en iniciativas de promoción de desarrollo en su entorno familiar y social o en una disposición de ayuda a quienes tienen mayores dificultades. Todo ello forma parte también de la competencia social y ciudadana. Por ejemplo, en un momento de las prácticas en el centro se produjo un

incidente de desprecio hacia una compañera que tiene mayores dificultades de aprendizaje y de integración en el grupo. Hubiera sido un buen momento para ayudarles a redescubrir, de acuerdo con el temario de las tutorías grupales, la dignidad de cada persona humana.

Ofrecemos a continuación una selección de secuencias que ayude a fijar los principales puntos de interés de la película, y a una selección de materiales para el aula.

La acción histórica de la película comienza con una discusión en la Cámara de los Comunes del Parlamento británico, situada en 1782 y acerca de la Independencia de las colonias americanas (minutos 9:48 a 11:40). Desde este primer momento se evidencian las tomas de posiciones diferentes entre los partidos políticos, y la interferencia de intereses personales en las decisiones políticas. El episodio, además de la excelente ambientación, enlaza con el tema 1 de la materia y permite situarse en el punto de vista de muchos ingleses ante la emancipación del primer grupo de sus colonias.

En una conversación confidencial, William Pitt da a conocer sus posibilidades de ser nombrado Primer Ministro y pide la colaboración de Wilberforce (20:00 – 21:50). Además de expresión de un dilema personal, pone de manifiesto las dificultades de la clase burguesa para acceder a puestos socialmente elevados, como el Parlamento (Wilberforce no era noble), y el interés de la iniciativa personal de Pitt por cambiar las cosas, siempre desde el marco parlamentario.

La apuesta por el negro en una mesa de juego de cartas expresa bien las diferencias que surgían entre la aristocracia (duque de Clarence, hijo del rey) y la emergente burguesía comercial, a la que pertenecía Wilberforce. También muestra las condiciones de vida de los esclavos negros que, o bien trabajaban hasta la muerte en campos de azúcar de las colonias, o eran llevados como siervos a Inglaterra, al servicio de señores que los sometían a sus caprichos (minutos 12:30 a 14:13).

En el contexto de la película es muy importante la secuencia de la cena en casa de Wilberforce, donde Pitt le presenta a un grupo de antiesclavistas (23:22 – 27:42). Expresa muy bien las motivaciones de justicia que decidieron al protagonista a defender los derechos de la población de las colonias. Describe bien situaciones reales del comercio de esclavos, y reconstruye las marcas de esclavos. Más adelante, en los minutos (35:33 – 35:56), se reconstruyen también las pésimas condiciones de trabajo en los hornos para refinar azúcar. Muy importante también es la primera vez que el protagonista visita uno de los barcos del comercio de esclavos (42:24 – 44:55): junto a él, también el espectador se hace una idea de los espacios, las cadenas, el olor nauseabundo, la oscuridad; relata algunos abusos y la dignidad de la persona antes de ser convertido en esclavo.

Volviendo a la Cámara de los Comunes, se sitúa un debate (44:56 – 47:07) en el que, finalizada la guerra de independencia estadounidense, se pone de manifiesto la fuerza del esclavismo y sus argumentos: la riqueza de Inglaterra, su prestigio frente a las aspiraciones coloniales de Francia (se disputaba el terreno de la actual Canadá) y el beneficio de las industrias implicadas, sobre todo naval y azucarera. La reacción del movimiento antiesclavista fue luchar por ganar a su favor a la opinión pública: llevar parlamentarios a los barcos, publicar un libro de memorias, conferencias, promover venta de azúcar producida sin esclavos (52:44 – 55:58).

Obtienen un amplio apoyo popular, que fundamenta una petición ante la Cámara de los Comunes, que se une al cambio de postura de un importante político, Charles Fox (58:00 – 1:01:45). Junto al revuelo y desconcierto, la secuencia permite ver cómo la noción de democracia empieza a abrirse paso entre los representantes de la élite política. La siguiente estrategia es la propuesta de una ley que, obligando a usar banderas neutrales, obstaculice la circulación de la mayoría de buques esclavistas (1:30:00 – 1:36:13). La ley triunfa gracias a su aparentemente escasa relevancia y al abandono de la Cámara de quienes no la apoyan. Finalmente, la situación se invierte y la mayor parte de los parlamentarios se manifiesta contra la esclavitud, razón por la cual se vota su abolición, vinculante en todos los territorios del Imperio Británico (1:41:36 – 1:45:57). Esta secuencia final manifiesta también reconocimiento hacia quienes luchan en defensa de los derechos humanos fundamentales.

4.3. *Cinderella Man* (Ron Howard, 2005): consecuencias sociales de la Gran Depresión

La tercera película que presentamos nos conduce a otra biografía basada en hechos reales y contextualizada en la Gran Depresión de los años 30 estadounidenses. La acción comienza en septiembre de 1933, casi tres años después del Jueves Negro de 1929. Su protagonista, James J. Braddock, es uno de los tantos ciudadanos norteamericanos que perdieron sus ahorros en el Crack. La narración de su historia ilustra muy bien los efectos devastadores sobre la población civil.

Tiene relación, por su temática, con la unidad didáctica 9 del programa del Ministerio de Educación y del libro de texto de Edelvives: *La economía en el período de entreguerras*. En la exposición, y a diferencia de Anaya, los autores han enlazado la Segunda Revolución Industrial y la Gran Depresión. Por eso, las primeras películas recomendadas son anteriores al estallido de la crisis: *Metrópolis* (Fritz Lang, 1926) y *Y el mundo marcha* (King Vidor, 1928). Siguen varios clásicos contemporáneos a la crisis: *La locura del dólar* (Frank Capra, 1932), *Las uvas de la ira* (John Ford, 1940), *Juan Nadie* (Frank Capra, 1932), *iQué bello es vivir!* (Frank Capra, 1946), *Esplendor*

en *la hierba* (Elia Kazan, 1961), *Primera plana* (William Wilder, 1974), *El huevo de la serpiente* (Ingmar Bergman, 1977), *De ratones y hombres* (G. Sinise, 1992)⁷².

En la estructura dada por los editores de Anaya, *La crisis de los años treinta* es la unidad didáctica 8, para la cual recomienda el visionado de otro gran clásico del tema, *Bonnie and Clyde* (Arthur Penn, 1967). Entre todas ellas, quizá el gran clásico es la obra de John Ford, adaptación a su vez de la novela homónima de John Steinbeck⁷³. Las demás abordan algunos aspectos interesantes de la crisis, como el modo en que afectó a la población, el ideal de contribución de todos a la salida que estuvo presente en la solución de Roosevelt y bien reflejado en la filmografía de Capra, el auge del crimen y del gangsterismo ligado a la depresión económica.

La selección de *Cinderella Man* responde a razones similares a las de las otras películas propuestas: es más actual, más fácil de encontrar para profesorado y alumnado, con una buena realización y un ritmo y estética más comprensibles. Como aspecto técnico a analizar, cabe destacar las interpretaciones de Russell Crowe y de Michelle Williams. Como posible inconveniente a tener en cuenta, se ha de advertir que el protagonista es un boxeador, por lo que hay secuencias en el ring que pueden resultar más difíciles de sobrellevar para personas más sensibles a la violencia.

Los contenidos reflejados en la narración, cuyo análisis se puede proponer al alumnado, son variados y, desde el punto de vista de uno de los protagonistas del drama, ilustra bien las consecuencias sociales del crack del 29. Tras haber perdido todos sus ahorros, James J. Braddock tuvo, al igual que tantos otros, grandes dificultades para obtener un trabajo con el que sacar adelante a su mujer y a sus tres hijos. Con apoyo de un amigo y manager, volvió entonces a una profesión en la que no había sido brillante pero en la que lograría triunfar debido a la necesidad: el boxeo. Desde su historia, y gracias a la habilidad de los productores, el alumnado puede comprender mejor la ausencia de agua, luz y calor en pleno invierno, la angustia de no poder pagar las deudas, el modo en que esto conduce al robo y a la corrupción. También se pone de manifiesto la desconfianza en las promesas de los políticos, que generó enfrentamientos violentos. Se comprende también que, para muchos americanos de los años 30, el protagonista de esta historia se convirtiera en un icono y en un modelo, porque su salida de la desesperación hacía realidad lo que era deseo de muchos.

⁷² Cfr. GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. cit. p.92.

⁷³ PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit. p. 250.

Dos aspectos de la narración pueden colaborar a un desarrollo de actitudes sociales y ciudadanas. En primer lugar, el protagonista sale adelante gracias al apoyo incondicional de su esposa y de un amigo que arriesga por él; lo cual puede ayudar a comprender la importancia de la lealtad como valor para la estabilidad de las personas y de la vida social en general. Después, ante una situación desesperada, se presenta la lucha de una persona por salir adelante y sacar adelante a los suyos, con iniciativa y sin rendirse a la fatalidad: en la misma situación, fueron muchos los trabajadores en paro y pequeños accionistas que se suicidaron. Con el esfuerzo de todos, en cambio, los Estados Unidos lograron salir de la Depresión, aunque sin duda fue tremendamente dura para las familias. Esto puede contribuir al desarrollo de actitudes de solidaridad entre las personas.

Eliminando las secuencias del ring, se propone a continuación una selección de las secuencias más ilustrativas de la película, en las que mejor se refleja el impacto de la Gran Depresión.

Para situar a los adolescentes, tan afines al lenguaje musical, puede ser muy útil la primera presentación, que introduce en los sonidos de la época: el charleston. Tras unos primeros minutos que sitúan al personaje en un tiempo posterior, tiene mayor interés el conjunto de secuencias en las que se vuelve a su pasado (8:30 – 13:40). Los esfuerzos de la esposa por alimentar a sus hijos ponen de manifiesto la escasez de alimentos básicos y de leche, mientras que las preocupaciones del marido son la falta de empleo. Aparece por primera vez una escena que se repetirá: varios cientos de hombres que esperan en la verja del puerto para tener la suerte de ser uno de los cuatro o cinco seleccionados al azar para trabajar como cargadores ese día. Refleja situaciones constatables también por las fotografías y documentos de la época.

Uno de los hijos, desesperado por el hambre, roba un día una salchichón en la carnicería, pero Braddock le obliga a devolverlo. Desde una perspectiva común, el episodio pone de manifiesto otra de las situaciones comunes durante la Gran Depresión: asaltos a las tiendas por pura hambre y desesperación. El hecho de que lo cometa un niño pone también de manifiesto que no se hacía por maldad, y la reprensión del padre la reacción de las personas honradas.

Es esto lo que decide al protagonista a aceptar un combate humillante, que debe afrontar a cambio de un precio exiguo y a pesar de tener roturas en las manos (18:00 – 20:00). Después de eso, deberá volver al puerto para lograr otro modesto trabajo, pero tendrá que disimular el dolor por sus manos rotas, con la complicidad de un compañero, para no ralentizar el trabajo, arriesgándose a perderlo (25:53 – 28:28).

Una conversación con su compañero de carga en el puerto ilustra que ambos buscan desesperadamente un trabajo para mantener a sus familias porque perdieron todo en el crack. Su conversación, situada en los primeros momentos tras la elección de Roosevelt, pone de manifiesto la desconfianza que habían generado en la población las promesas de pronta recuperación de Hoover, extendida también al nuevo Presidente (29:30 – 32:17). Esa desconfianza generó los asentamientos irregulares, de chabolas que aglutinaban a vagabundos y desahuciados, irónicamente denominados Hooverville, en los que se producían enfrentamientos violentos como el que acaba con la muerte del compañero de James en el puerto, quien antes se había dejado llevar por la bebida y la violencia (1:25:05 – 1:28:25).

Entretanto, es dramático el corte de electricidad en casa del protagonista, que conducirá a su esposa a llevar a sus hijos con su familia, deseando evitar que enfermen de frío (32:19 – 34:10). Desesperado por mantener unida a su familia, Braddock se ve obligado a mendigar dinero para pagar la deuda, acudiendo a quienes antes le despreciaban como boxeador (41:05 – 44:30).

Su amigo y manager, Joe Gould, le gestiona otro combate que puede ser humillante además de provocar a Braddock una lesión grave. Para que pueda entrenar, y sabiendo que el dinero es importante para él, no obstante las reservas de la esposa, Joe le anticipa el pago de las jornadas de trabajo que debe dejar para entrenar. Se descubre poco después que la Depresión le había afectado también a él: para dicho adelanto, había tenido que vender los muebles de su casa (1:07:35 – 1:10:56). Poco a poco, Braddock logra vencer su fama de pésimo boxeador y ganarse el apoyo popular, porque sus victorias representan para muchos, que buscaban en el boxeo una distracción asequible de su realidad cotidiana, la esperanza de superación de la fuerte crisis económica.

El último combate narrado, que supondrá su victoria definitiva, tendrá un contrincante temido y peligroso. Al igual que en ocasiones anteriores, Braddock decide afrontar el riesgo por el sustento de su familia, también porque es consciente de representar mucho para muchas personas. Su actitud contrasta con el egoísmo y la falta de humanidad de su contrincante, que piensa solamente en su éxito personal, como se pone de manifiesto en la secuencia de una cena la víspera del combate (1:36:38 – 1:40:52). El apoyo popular que sigue a la victoria es, de nuevo, un indicio del modo en que la población estadounidense deseaba algo que le diera esperanzas de una salida de la crisis (1:52:49 – 1:55:00).

4.4. *La Redada* (Rose Bosch 2010): reacciones de la población francesa a la invasión alemana

Poco conocida en España y también poco distribuida, esta película da a conocer un episodio importante de Francia y de la Segunda Guerra Mundial: la redada del velódromo de invierno, en julio de 1942, dos años después de la invasión alemana, que afectó a unos 25 mil judíos. Gracias a la abundancia de películas sobre el episodio más doloroso del siglo XX, el alumnado puede representarse la situación de los campos de concentración, sabe lo que eran las SS y las vejaciones que sufrieron los judíos.

Por tratarse del episodio que más ha señalado el siglo XX, la Segunda Guerra Mundial tiene extensas unidades didácticas en los libros de texto. La filmografía recomendada en los dos que usamos de referencia es reflejo de la abundancia de producciones sobre el tema. Tanto Edelvives como Anaya proponen *La lista de Schindler* (S. Spielberg, 1994) y *Salvar al soldado Ryan* (S. Spielberg, 1998), la primera sobre el holocausto y la segunda sobre el desembarco de Normandía. Edelvives añade una amplia selección en la que nuevamente abundan los clásicos y se abordan diversos aspectos de la guerra: *Casablanca* (M. Curtiz, 1943), *Esta tierra es mía* (J. Renoir, 1943), *Roma, ciudad abierta* (R. Rosellini, 1945), *El puente sobre el río Kwai* (D. Lean, 1957), *El puente* (D. Wiki, 1959), *Vencedores y vencidos* (S. Kramen, 1961), *El día más largo* (K. Annakin, 1962), *Patton* (F.J. Schaffner, 1970), *Stalingrado* (J. Vilsmaer, 1992), *La vida es bella* (R. Benigni, 1999), *Pearl Harbor* (M. Bay, 2001)⁷⁴.

Por su parte, el profesor Francisco Ayén recomienda y califica en su blog una amplia selección de títulos. Se repite *Stalingrado* y *Salvar al soldado Ryan*, aunque se advierte que la primera no está recomendada para menores de 18 años y la segunda a menores de 13. En los demás títulos se incluye esta valoración, entre otras. Son *Masacre ven y mira*, *Enemigo a las puertas*, *Hermanos de sangre*, *Patton*, *El hundimiento*, *Das Boat*, *Saints and Soldiers* y *La cruz de hierro*⁷⁵. El mismo profesor señala y valora, en una sección sobre el genocidio nazi, *La lista de Schindler*, *La vida es bella*, *La solución*

⁷⁴ Cfr. GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. cit. p.109. PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit. p.304.

⁷⁵ Cfr. AYÉN, F. (2009): *Cine y segunda guerra mundial en Europa*, en <http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/cine-y-segunda-guerra-mundial-en-europa.html>, recuperado el 28 de agosto de 2012.

*final, El pianista, La zona gris, Anna Frank, Amen, Nuremberg, Ghetto y Rebelión en Polonia*⁷⁶.

Realizada por una documentalista, la historia se ha reconstruido a partir de personas y de situaciones reales⁷⁷. Por otro lado, el guión otorga un espacio importante a los niños⁷⁸, lo cual, de forma similar a *Oliver Twist*, puede implicar mucho al alumnado y así introducirle en los hechos. La crítica ha reconocido también la calidad de los intérpretes que dan vida a los principales personajes.

Esta película conduce hacia otros contenidos de la conflagración: la situación de los países sometidos forzosamente al dominio del Tercer Reich. Ante este hecho, la población se divide entre colaboracionistas y resistencia. Los primeros tienen la intención de frenar los efectos de las decisiones de Hitler sobre la población civil, con escaso éxito en este fin. Los segundos son personas anónimas que ayudan en lo que pueden –aún arriesgando sus vidas– a la población más débil. Muestra también la labor humanitaria e imparcial que la Cruz Roja desempeña en todas las guerras, hasta la actualidad.

El análisis de estos contenidos conceptuales puede favorecer, nuevamente, el desarrollo de actitudes: en concreto, el compromiso de las personas comunes por ayudar a quienes están en necesidad, en la medida de sus posibilidades reales. Se ha hecho común en el cine presentar a quienes, ante los reclutamientos de la población judía, escondieron o salvaron a miles de personas (Schindler, el cónsul Perlasca, entre otros). Sin menoscabar el mérito de estas personas, interesa también subrayar, como esta historia, que los grandes resultados como el ocultamiento de miles de judíos destinados al exterminio, o el alivio de la situación humanitaria de quienes son perseguidos, pueden ser el resultado de la suma de miles de contribuciones individuales de alcance más modesto.

⁷⁶ Cfr. AYÉN, F. (2009): *Cine y genocidio nazi*, en <http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/cine-y-genocidio-nazi.html>, recuperado el 28 de agosto de 2012.

⁷⁷ Cfr. <http://www.larafle-lefilm.com/>, recuperado el 22 de agosto de 2012, contiene información amplia y detallada sobre la realización, así como una sección de recursos pedagógicos que puede servir de referencia para su uso en aula. Todo el material está en francés.

⁷⁸ Declaraciones de Rose Bosch recogidas en *Anécdotas de la película La Redada*, en <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-129166/secretos/>, recuperado el 22 de agosto de 2012.

También esta podría proyectarse íntegramente. Al tratarse de una producción francófona, es posible ponerse de acuerdo con el docente de esa materia y proponerla entera en versión original, utilizando para la actividad una clase de cada materia. Con todo, hay secuencias muy duras en la segunda parte del film, como la separación de los niños de sus madres, o el interrogatorio en que un oficial maltrata a una mujer porque intentaba llevar consigo, escondido, algún pequeño objeto de valor.

Para una selección de secuencias, destacaríamos la primera hora de la película, y en ella los siguientes momentos.

Desde el principio hasta 2:47, los créditos de la película aparecen sobre el fondo de imágenes de la época que describen un recorrido por la ciudad y recogen la llegada de Hitler a ella en el momento de la invasión. Permiten hacerse una idea de que la imagen por entonces ya documentaba los principales acontecimientos y tener una primera aproximación a la figura del Führer. Se describe brevemente su vida acomodada en Suiza (22:12 – 23:10). Aparece también la frialdad con que, en una cena, programa las cámaras de gas y los hornos crematorios con Himmler (1:00:10 – 1:01:42). Las inserciones de Hitler y su entorno a lo largo de la narración, a la vez que enfatizan la crueldad de algunos hechos, también entorpecen en ocasiones el ritmo de la narración.

La presentación del Mariscal Petain (5:39 – 6:37) lo retrata como antisemita y doblegado a los intereses de los alemanes. Se hace la primera referencia a la redada, cuyo argumento es un hecho real: en 1933, con el ascenso al poder de Hitler, muchos judíos alemanes se exiliaron en otros países europeos, entre ellos Francia. Más adelante (18:33 – 20:13) se presenta su posición ambigua frente a la redada, porque ve amenazado su poder y porque su colaborador Laval cede a las presiones alemanas.

En la presentación de la familia Weisseman se ilustra, a través de la parodia, el modo en que la propaganda nazi culpaba a los judíos de todos los problemas. A continuación, por contraste y uniendo las dos secuencias por el sonido, se muestra a Hitler y su entorno. Se reconoce su modo de hablar, por radio, la sistematicidad con que cumplía el programa que había previsto en *Mein Kampf*, y la veneración que le profesaban sus principales colaboradores, que sabían de memoria y literalmente sus palabras (9:44 – 11:18). Poco más adelante se muestra la presión de los nazis sobre los colaboracionistas cuando intentan reducir el número de arrestos en la redada que se programa (12:37 – 13:15), sólo se puede negociar que la realice la policía francesa y no las SS directamente (14:30 – 14:55). Son polacos, exiliados en Francia porque Schmucl, el padre de familia, es comunista (24:57 – 26:12).

En la preparación de la redada (23:11 – 24:30) se pone de manifiesto el amplio despliegue de medios de la policía francesa, aunque la mayoría de los reclutados serían

ancianos, mujeres y niños, y no franceses. Muestra también el proceso de revisión de todos los ficheros con los datos de los judíos residentes en París.

A partir de la expulsión de Sarah del conservatorio donde hacía ballet (17:11 – 18:33) se ponen en evidencia las prohibiciones que caían progresivamente sobre la población judía, y el modo en que se anunciaban públicamente, con carteles en las calles. La primera reacción francesa es la de una señora que se niega a quedarse en el parque cuando expulsan a otras por ser judías (20:16 – 21:15).

La resistencia se pone de manifiesto en la secretaria de archivo que da la noticia de que va a haber una redada de judíos (24:25 – 25:05). Esta empieza en plena noche, como se ilustra con la lectura de la orden policial a la vez que se visualiza la propia redada (28:14 – 38:46). Se pone de manifiesto la colaboración de los franceses, de toda clase y condición, que se esfuerzan por hacer tiempo o por esconder a quienes puedan; la dureza de la policía y de los inspectores que desean reclutar más; los dramas en el seno de las familias y de las comunidades de vecinos ante las detenciones.

La llegada de la Annette Monod al Velódromo de Invierno abre paso a la descripción del lugar (42:10 – 45:48): sin sanitarios, sin agua, con poca luz, con un equipo sanitario ínfimo para los miles de personas reclusas.

Ayudan a escapar a una chica, entre el médico, la enfermera, el fontanero y con la complicidad de un policía (48:15 – 52:35). Se entrecruzan las hipótesis sobre el destino de los judíos. Más adelante hay una ayuda humanitaria por parte de los bomberos (55:10 – 59:00), liderados por su jefe, que se salta las órdenes al ver a la gente aglomerada y sin agua en pleno verano, y facilita que sus hombres entreguen los mensajes de los reclusos para sus familiares.

Una vez evacuado el velódromo, los prisioneros son trasladados a un campo francés donde las familias pueden permanecer unidas y sus condiciones mejoran algo: tienen comida y agua, aunque insuficientes, y viven en barracas vigiladas. Las enfermeras de la Cruz Roja les atienden, Annette protesta, rechaza tener condiciones mejores. Los policías son prepotentes, entre los judíos circulan esperanzas en la revolución comunista o en un Estado propio (1:09:53 – 1:13:04).

La enfermera Monod se enfrenta a las autoridades, reclama ayuda de las autoridades y consigue comida de unas religiosas para los niños, porque algunos de ellos están enfermos. Se monta en paralelo, y por contraste, una nueva presentación de Hitler y su entorno, donde los niños gozan de pasteles (1:14:03 – 1:19:28).

Poco después, los prisioneros son entregados a las autoridades alemanas y despojados de todo lo que tenga valor. Por falta de espacio en los trenes, los niños quedan retenidos

al cuidado de las enfermeras de la Cruz Roja. De nuevo, Annette protesta por lo que sucede. Aparece a la vez la oposición de la Francia liderada por De Gaulle a la falta de principios del gobierno de Petain (1:36:12 – 1:37:47).

Jo Wisemann logra escapar, como ha prometido a su madre, en compañía de otro niño y con ayuda de los demás niños del campo y de Annette.

Al final, la enfermera cae enferma y no logra evitar que la policía se lleve a los niños al tren con destino a los campos de concentración donde están sus padres. Poco después el médico le informa sobre cuál es el destino real, en los campos de concentración, una realidad que acaba de conocerse (1:41:03 – 1:45:10).

La secuencia final muestra una de las funciones menos conocidas de la Cruz Roja: la ayuda a la identificación de las personas encontradas en los campos de concentración. Allí Annette encuentra a Jo Wiseman, que ha logrado escapar con ayuda de los demás niños y de la propia enfermera. Mientras esto es cierto, en esta secuencia se encuentra también la principal licencia respecto a los hechos que contiene el film: se encuentra también a Noe Zygler, a quien la enfermera tuvo mucho afecto, pero de cuyo regreso del tren no hay noticia alguna (1:49:49 – 1: 53:51).

4.5. Trece Días (Roger Donaldson, 2000): crisis de los misiles en Cuba, punto álgido de la Guerra Fría

El valor histórico y didáctico de esta película se encuentra principalmente en que su propósito de apartarse el mínimo indispensable de los hechos conocidos, y recrear el sistema de trabajo del presidente Kennedy y sus colaboradores durante los trece días que duró el punto álgido de la Guerra Fría, la crisis de los misiles en Cuba. Su límite es la adopción bien definida del punto de vista de una de las partes implicadas, la estadounidense⁷⁹. La posición de Krushev y Castro aparece sólo de forma indirecta, a través de la televisión o de las reuniones en la Casa Blanca. Muestra muy bien el clima de colaboración entre J.F. Kennedy, Robert Kennedy y Kenny O'Donnell, amigo y asistente personal del presidente, cuyo punto de vista de la crisis sirve de hilo conductor de la película.

Nos situamos en la unidad didáctica que los libros de texto coinciden en situar a continuación de la Segunda Guerra Mundial, y que marcó en buena parte la segunda mitad del siglo XX: *La Guerra Fría y la política de bloques* (unidad didáctica 10 en Edelvives) o *De la Guerra Fría al nuevo orden internacional* (unidad didáctica 11 en Anaya). Para tratar este tema con recursos fílmicos, Edelvives propone algunas

⁷⁹ Cfr. <http://www.decine21.com/Peliculas/Trece-dias-2511>, recuperado el 18 de agosto de 2012.

producciones contemporáneas a la Guerra Fría pero de la primera fase de ésta: *Los mejores años de nuestra vida* (W. Wyler, 1946), *El tercer hombre* (C. Reed, 1949), *Bienvenido, Mr Marshall* (L. García Berlanga, 1952), *Cenizas y diamantes* (A. Wajda, 1958), *Uno, dos, tres* (W. Wyler, 1961), *¿Teléfono rojo? Volamos hacia Moscú* (S. Kramer, 1969) y *¡Alerta: misiles!* (R. Aldrich, 1978). Solo las dos últimas se refieren al punto álgido de la Guerra Fría⁸⁰. Anaya, en cambio, recomienda una obra de denuncia: *La confesión* (Costa Gavras, 1970) sobre la dura represión del régimen estalinista a los disidentes checoslovacos⁸¹.

Trece Días es una película de ficción que reconstruye los hechos (no conocemos las conversaciones entre Kennedy y sus colaboradores) pero está muy bien documentada. Su técnica está próxima al documental, con reconstrucciones muy buenas de la Casa Blanca y sus ambientes, y el uso de imágenes reales de la época. Un procedimiento interesante que se puede desarrollar es la distinción entre imágenes actuales y antiguas, que ayude a situar en el tiempo las acciones y distinguir el uso de fuentes primarias y secundarias en el lenguaje audiovisual. Reconstruye con precisión la sucesión de hechos de la crisis, día a día, y refleja bien los principios políticos de Kennedy y su entorno, al que ensalza.

Desde el punto de vista conceptual, puede aportar al alumnado conocimientos más profundos sobre la evolución de la crisis y ayudarles a tomar conciencia de la amenaza real para los Estados Unidos y su gravedad, muy bien reflejadas. La presentación del estallido de una bomba nuclear intercalada en varias ocasiones, les hará presente que la fuerza con que la amenaza de bomba nuclear pesaba sobre quienes guiaban las relaciones internacionales. También puede aproximarles a los distintos sectores de los Estados que intervienen ante una crisis, principalmente el militar, el político y el diplomático, con los diferentes modos de razonar que les caracterizan y la necesaria coordinación entre todos. El papel de los embajadores y representantes ante la ONU, que resultará crucial, puede ser poco conocido por el alumnado, pudiendo esta película introducirles en él.

Puede contribuir al desarrollo de actitudes como la conciencia de la gravedad de la guerra y la necesidad de trabajar resolver los conflictos mediante el diálogo frente a la violencia. Les hará conscientes de que el diálogo puede ser difícil y de que buscar formas de desarrollarlo también puede llevar trabajo, de que puede haber dificultades

⁸⁰ Cfr. GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del mundo contemporáneo. 1º Bachillerato. Propuesta didáctica*. cit. p.117.

⁸¹ Cfr. PRATS, J., et al. (2011): *Historia del mundo contemporáneo*. cit. p.352.

internas para su desarrollo, pero de que es posible encontrar modos de seguir adelante. Asimismo modo, la forma de presentar el trabajo en equipo, principalmente entre Kennedy y sus dos colaboradores más próximos, ayudará a percibir que las soluciones no surgen tanto de un individuo como de la colaboración de todos, y a comprender los problemas que pueden surgir cuando un individuo se aparta de los medios establecidos por el grupo en el que trabaja.

La presentación (hasta 02:50) contextualiza muy bien cuáles eran los elementos de amenaza usados por las potencias en la Guerra Fría: la bomba atómica, el lanzamiento de misiles y la conquista del espacio. En medio de estas tensiones, un avión de vigilancia estadounidense fotografía misiles en Cuba, en octubre de 1962.

09:38 – 11:54 los analistas muestran a Kennedy los misiles soviéticos descubiertos en Cuba y la amenaza para EEUU, porque están a suficiente distancia para alcanzar su territorio y llevan una cabeza nuclear. Durante una reunión del gobierno (12:50 – 22:20) se explica que las armas pueden llegar en 5 minutos de Cuba a Estados Unidos, y que amenazan la vida de 80.000 personas. Aquí se muestran dos tiempos: las imágenes de Cuba son de la instalación de los misiles, en un pasado próximo, se compaginan con la reunión de Kennedy y su consejo, la voz es siempre en el presente, en las explicaciones en esa reunión. No pueden permitir esa amenaza soviética, se exponen las opciones y un sector del consejo se decanta por una intervención militar, que tendría repercusiones en todo el mundo y amenazaría hacer estallar la “Tercera Guerra Mundial”. A lo largo de toda la película se hará patente la disparidad de criterio de los militares y de los políticos.

Decisión del bloqueo a Cuba (25:23 – 30:25). Robert Kennedy, Fiscal General, presiona para que se busquen soluciones pacíficas: se propone el bloqueo marítimo de Cuba. Poco después los militares presionan sobre el presidente para que decida un ataque e invada la isla, queriendo por este medio frenar la amenaza soviética y porque creen que otra alternativa es una debilidad. En una conversación con el embajador de la URSS (32:55 – 34:00), este niega que los misiles situados en Cuba quieran amenazar a los EEUU. Finalmente se aprueba el bloqueo pero se decide llamarlo “cuarentena” para no inducir en la opinión pública la idea de que empieza una guerra (37:34 – 39:50).

El presidente se decide por el bloqueo, aun cuando sabe que la población puede ponerse en contra, y lo anuncia por la televisión (43:00 - 50:15). Se reconstruye el contexto del discurso, mezclando imágenes filmadas con las de la época, de personas de todos los sectores sociales reunidas en torno al aparato de televisión en blanco y negro. La URSS no da una respuesta y se aclaran las instrucciones recibidas por los barcos del

bloqueo. Kennedy ordena que solo se disparará bajo una orden explícita suya (51:35 – 53:10).

Un telediario, reconstruido en la imagen del presentador y con imágenes reales de la población (1:08:15 – 1:08:38), muestra que la opinión pública es que no se podrá evitar la conflagración. El temor llevó a la gente a prepararse: comprar provisiones, refugiarse o ensayar evacuaciones en los colegios.

Poco después del inicio del bloqueo, hay un momento muy tenso, cuando un submarino y barcos soviéticos se dirigen hacia Cuba y se acercan a los barcos estadounidenses. A su pesar, Kennedy tiene que dar la orden de disparar para protegerse, la mayoría de los barcos de la URSS retroceden pero seis desafían el bloqueo. Kennedy decide no atacar (1:11:25 – 1:16:42).

La URSS protesta en la Asamblea General de la ONU, y la población empieza a manifestarse contra el bloqueo. Comparece el embajador estadounidense ante el soviético, que culpa a EEUU de la crisis. La intervención del embajador americano aparece magistral, cuando pide a la URSS que reconozca sus actividades en Cuba y, tras la negativa, muestra a la asamblea las fotografías de los misiles (1:23:39 – 1:28:48). Puede introducir en el modo en que trabaja y dialoga la diplomacia internacional, en concreto los estados presentes en Naciones Unidas cuando se produce una crisis.

La tensión sube una vez más cuando, ante el desafío de un buque soviético, y contra las órdenes recibidas, un barco estadounidense dispara (1:30:00 – 1:32:45). Krushev envía cartas contradictorias –una de paz, otra amenazadora– y de autenticidad dudosa; entretanto los misiles están listos para el disparo: Kennedy tiene que ceder y preparar a su ejército para invadir Cuba (1:42:40 – 1:45:07). Todo se agrava cuando los misiles abaten un avión estadounidense de reconocimiento, a la vez que la URSS protesta porque un avión norteamericano se ha internado en Siberia (1:49:42 – 1:51:40). Deciden tomar la primera carta e ignorar la segunda, y aceptar la retirada de los misiles norteamericanos situados en Turquía; los militares siguen queriendo atacar (1:55:49 – 1:58:52).

Robert Kennedy visita al embajador de la URSS. Aunque es ficticia, la presentación de los acompañantes en la sala contigua transmite la tensión ante una guerra que se veía inevitable pero que nadie deseaba. Se reconstruye el diálogo entre ambos, en el que se exponen las condiciones para la paz (2:02:00 – 2:06:38). Traduce también bien el clima de cierta distensión que se produjo durante los gobiernos de Kennedy y Krushev, ya que ambos tenían en común el deseo de mantener la paz. Finalmente, un comunicado del presidente soviético, aceptando las condiciones, pone fin a la crisis, aunque no a la Guerra Fría (2:07:20 – 2:08:50 y 2:10:25 – 2:11:10).

PROPUESTA PRÁCTICA Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En las páginas precedentes se ha realizado una síntesis de las relaciones entre cine e historia tal y como lo entienden los especialistas en la materia y según las recomendaciones didácticas más comunes. Se han señalado los riesgos que motivan las resistencias al uso del cine en el aula, y se ha intentado avanzar una propuesta para optimizar este recurso que no sólo es útil para la historia, sino también para el desarrollo de competencias como la social y ciudadana y la lingüística.

Se puede empezar por señalar la importancia de la *coordinación entre profesores* de diferentes materias para la proyección de una película completa. Los problemas de temporalización para la proyección de películas constituyen un obstáculo objetivo para el uso de este recurso didáctico. Para aprovecharlo y superar a la vez esta dificultad, la solución puede pasar por los acuerdos entre docentes de diferentes materias, compartiendo los horarios lectivos correspondientes a cada una. Así, *Oliver Twist*, que es una gran obra de la literatura inglesa, puede ser tratada desde un enfoque interdisciplinar, es decir, acompañada de trabajos para la materia de lengua y literatura inglesa. Al mismo tiempo, esto impide el posible riesgo de que se multipliquen proyecciones en el centro a lo largo del mismo trimestre o curso, con la consiguiente disminución de la eficacia: cuando se aproxima el final del trimestre o del curso, a causa del cansancio que se produce en profesorado y alumnado, puede producirse en todas las materias la tendencia a proyectar más películas.

Nos parece importante la *selección de secuencias* como metodología. Cuando se proponen producciones recientes, es bastante fácil que el alumnado tenga acceso a las películas propuestas, ya sea a través del alquiler o de la descarga de Internet. Tal situación favorece que en la dinámica de las clases deje de ser imprescindible el visionado completo de la película. En el aula de historia, por ejemplo, las ambientaciones y algunos episodios son más significativos que otros, por lo que pueden seleccionarse y explicarse esas secuencias, invitando al alumnado a ejercitarse por su cuenta en los procedimientos de análisis viendo la película completa. De este modo, además, el docente puede intercalar explicaciones o aclaraciones, o solucionar dudas que se presenten en el visionado, cuya formulación es más difícil cuando la película se proyecta entera y se debe interrumpir para hacer una pregunta.

Es asimismo importante *tener en cuenta el desarrollo de la competencia social y ciudadana* que forma parte del currículum de la ESO, aunque no hay impedimento para seguir desarrollándola en Bachillerato. Esta competencia se relaciona con la comprensión de la dinámica y funcionamiento de los Estados, que pueden resultar abstractas o poco familiares para el alumnado; si pueden introducirse en ellas a través

de las vivencias de un personaje, esas realidades resultarán más asequibles. Por otro lado, se puede aprovechar el impacto emocional del lenguaje fílmico para desarrollar actitudes de comprensión, solidaridad y fomento de la paz, que nacen de la comprensión de las circunstancias vividas por otras personas, también en momentos difíciles de la historia.

En todo caso, es necesario *cuidar con detalle la preparación de las actividades* que usan el cine como recurso. Lejos de una actividad de descanso, la optimización del cine como recurso exige al profesorado un conocimiento básico del lenguaje audiovisual, que las nuevas tecnologías exigen actualizar; mantenerse informado de las nuevas producciones que puedan tener interés para la historia; varios visionados de la película antes de proyectarla. Debe además programar muy bien, en función del número de clases que haya asignado a cada unidad didáctica, el tiempo que puede invertir en la proyección, y seleccionar, separar y quizá editar las secuencias que va a proponer al alumnado.

Se han de poner los medios para *adecuar la proyección de la película* a las condiciones de edad y mentalidad del alumnado. Conociendo a su grupo, habrá de decidir si la proyección se hará o si invitará a hacerla a quienes lo deseen como actividad voluntaria; decidir qué tipo de trabajo pedirá para asegurar que el alumnado trabaje con la película y aprenda historia, cómo guiarle en su realización, y cómo evaluar los procedimientos de análisis y relación que se ponen en juego con el visionado.

La selección de títulos se ha basado en la experiencia docente y en algunos trabajos con el alumnado. Los títulos podrían haber sido más o podrían ser otros, porque en definitiva, en didáctica, el principio fundamental es que el recurso sea asequible para quienes habrán de aprender con él. Tal principio exige a cada docente la elaboración de un sistema propio para la proyección y comentario.

Hay mucho material general sobre las relaciones entre historia y cine. Menos abundante es el conjunto de obras fílmicas de utilidad. Los libros de texto tienden a proponer clásicos del cine que resultan lejanos y difíciles de comprender para un buen número de adolescentes. Nos hemos propuesto contribuir a la renovación de materiales didácticos, aportando algunos títulos de los últimos años. Una interesante línea de investigación abierta es la búsqueda de nuevas películas de calidad y fidedignas a la realidad histórica, hasta aportar recursos para las dieciséis unidades previstas en el currículm oficial del Estado.

CONCLUSIONES

El repaso de la reflexión sobre las relaciones entre historia y cine, tanto en sus principios generales como en la aplicación al aula, ha permitido identificar ventajas y riesgos de la aplicación de este recurso. Entre las ventajas destaca su capacidad motivadora, mucho mayor que la de una exposición magistral o el comentario de un texto. Complementa ambas fuentes de información para el alumnado introduciéndole en aspectos del pasado que no tratan todos los libros y haciéndolo de una forma emotiva y atractiva, que puede acercar mucho la Historia al público más joven. Sus principales inconvenientes son la falta de tiempo para realizar proyecciones, que deben ser complemento –no base– de la explicación, y la posibilidad de que además se pierda parte del poco tiempo disponible, realidad frecuente si se proyecta para evitar explicar o no se pide al alumnado que haga el visionado como una actividad, un trabajo.

Aunque la programación de este tipo de actividades suponga mucho trabajo para el profesorado, puede valer la pena incorporar este recurso plenamente al aula de Historia del Mundo Contemporáneo, entre otras razones porque es el fundamento del lenguaje audiovisual tan difundido en nuestra vida cotidiana. El esfuerzo del docente dará como resultado, si tiene presente el fin y los objetivos de la proyección, una mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, en dos sentidos: aumentará la motivación de los alumnos al verse de alguna forma implicados en la narración y en la Historia; podrán así aprender más y mejor, es decir, adquirir conocimiento de las mismas cosas en menos tiempo, o al menos de más cosas con idéntico tiempo y esfuerzo.

En cuanto a la pregunta sobre las condiciones para la proyección, estimamos convincente la propuesta de Pierre Sorlin de realizar visionados parciales. Reconocemos como óptima la proyección total de la película, para que se pueda apreciar y valorar en su conjunto, pero reconocemos también que el tiempo disponible para una materia tan amplia como la Historia del Mundo Contemporáneo está muy ajustado. La selección presenta la ventaja de poder poner énfasis en los aspectos de la película más relacionados con la unidad didáctica, con mayor libertad para introducir explicaciones. Es un procedimiento semejante al usado en una clase de literatura: no es posible leer en voz alta una obra entera, por lo que la solución para presentar la literatura se basa en la selección y explicación de los pasajes más significativos. La propuesta consistiría solamente, pues, en extender al cine el procedimiento de la literatura, con las debidas adaptaciones a este lenguaje.

En cuanto a las pautas para el uso del cine histórico como recurso didáctico aplicado a la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, destacaríamos la relevancia que tiene distinguir entre el mero entretenimiento y el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Creemos que para ello ha de ser una actividad bien programada y preparada, con un trabajo previo del docente que incluye la información sobre el material, su selección y preparación. Afortunadamente, para esta tarea puede apoyarse en las experiencias puestas en red por otros profesionales, pero no ha de pensar que estas ayudas sustituyen su responsabilidad. Debe incluir también trabajo del alumnado, sea a través de debates o también de cuestionarios y trabajos, individuales o en pequeños grupos, que les ayuden a consolidar sus conceptos sobre el tema, desarrollar procedimientos de análisis de historias, y generar actitudes que respondan a las situaciones que les proponen las películas.

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA BARROS, L.M. (2010): Webquest y cine en la historia contemporánea: una experiencia de investigación-acción curricular en bachillerato. *DIM: Didáctica, innovación y multimedia*, N° 19; disponible en http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:raco.cat:article/214700&oai_iden=oai_revista192, recuperado el 10 de agosto de 2012.

AMBRÓS, A (2011), *Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura*, en <http://es.scribd.com/doc/59766615/Lectura-hibrida-Encuentro-con-el-arte-cine-y-literatura-Alba-Ambros-Pallares>, recuperado el 11 de septiembre de 2012.

AYÉN, F. (2009): *Cine e historia*, en <http://www.profesorfrancisco.es/2009/11/cine-e-historia.html>, recuperado el 28 de agosto de 2012.

BERMÚDEZ BRIÑA, N. (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*, N° 13, 101-123. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26457/1/articulo5.pdf>, recuperado el 15 de agosto de 2012.

BOSCH, R. (2010), *Anécdotas de la película La Redada*, en <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-129166/secretos/>, recuperado el 22 de agosto de 2012.

BURKE, P. (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona. Edit. Crítica.

CAPARRÓS LERA, J.M. (1997): *100 películas de Historia Contemporánea*, Madrid. Edit. Alianza.

_____ (1990) El film de ficción como testimonio de la historia. *Historia y Vida*, N° 58, 112-118.

_____ *Nueva propuesta de clasificación de películas históricas*, <http://www.cinehistoria.com/?p=3867>, recuperado el 11 de agosto 2012.

_____ *Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción*, en <http://es.scribd.com/doc/16952947/Ensenar-la-Historia-Contemporanea-a-traves-del-cine-de-ficcion>, recuperado el 16 de agosto 2012.

FERRO, M. (2005): ¿A quién le pertenecen las imágenes? *Istor. Revista de historia internacional*, N° 20, 49-60. Disponible online en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier3.pdf, recuperado el 8 de agosto de 2012.

GARCÍA PARODY, M.A., et al. (2008): *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato*. Madrid. Edit. Edelvives.

GRUPO IMÁGENES DE LA HISTORIA (1998): El cine en la clase de historia. Fuente, procedimiento y medio de comunicación. *Comunicar*, Nº 11, 87-93.

GONZÁLEZ, J.F. (2004): *Aprender a ver cine. La educación de los sentimientos en el séptimo arte*. Madrid. Edit. Rialp.

HAUSER, A. (1985): *Historia social de la literatura y del arte*. Barcelona. Edit. Labor, vol 3.

HUESO, A.L. (1998), *El cine y el siglo XX*. Barcelona. Edit. Ariel.

IBARS FERNÁNDEZ, R.; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): La historia y el cine. *Clio*, Nº 32, 1-22; disponible en <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.htm>, recuperado el 10 de agosto 2012.

Ley Orgánica 2/1006, de Educación; disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>, recuperado el 17 de septiembre de 2012.

LOPERENA, E.; MEREJ, M. y SANCHO PARIS, P. (comp.) (2008): *Historia(s), teorías y cine. 23 entrevistas*. Barcelona. Universitat de Barcelona (Libros Film-Historia, 11).

MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (1998): Aprender pasándolo de película. La utilización del cine en las aulas. *Comunicar*, Nº 11, 27-36.

NAVAL, C.; SÁDABA, C. (2005): Juventud y medios de comunicación frente a frente. *Juventud* nº 68, 9-17. También disponible online en <http://www.injuve.mtas.es/contenidos.downloadatt.action?id=1836488182>, recuperado el 2 de agosto de 2012.

PEREIRA DOMÍNGUEZ, C.; URPÍ GUERCIA, C (2005): Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Juventud*, Nº 68, 73-89. También disponible en <http://www.injuve.mtas.es/contenidos.downloadatt.action?id=286546571>, recuperado el 2 de agosto de 2012.

PRATS, J., et al. (2011): *Historia del Mundo Contemporáneo*. Madrid. Edit. Anaya.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Anexo I. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>, recuperado el 17 de septiembre de 2012.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Disponible en <http://www.boe.es/>

boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf, recuperado el 17 de septiembre de 2012.

ROSENSTONE, R.A. (2005): La historia en imágenes / La historia en palabras: reflexiones sobre la posibilidad real de llevar la historia a la pantalla. *Istor. Revista de historia internacional*, N° 20, 91-108.

_____ (2005) La audiencia modela la historia, en MONTERO, J. – CABEZA SAN DEOGRACIAS (eds): *Por el precio de una entrada. Estudios sobre Historia Social del cine*. Madrid. Edit. Rialp, 337-350.

SORLIN, P. (2005): El cine, reto para el historiador. *Istor. Revista de historia internacional*, N° 20, 11-35. Disponible online en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier1.pdf, recuperado el 8 de agosto de 2012.

TARKOVSKI, A. (2002): *Esculpir en el tiempo*. Madrid. Edit. Rialp.

VALERO, T.: *Historia Contemporánea y cine*, en <http://www.cinehistoria.com/?p=2675>, recuperado el 30 de agosto de 2012.

<http://www.cahiersducinema>, recuperado el 9 de agosto de 2012.

<http://www.decine21.com/Peliculas/Leones-por-corderos-10613> , recuperado el 18 de agosto de 2012.

ANEXOS: CUESTIONARIOS ELABORADOS PARA LAS PELÍCULAS

***Oliver Twist* (Roman Polanski 2005)**

Es una adaptación de la novela de Dickens, que describió muy bien en todas sus obras las consecuencias de la Primera Revolución Industrial en Inglaterra. En este caso, el protagonista es un niño que huye de un orfanato pero cae en una red de delincuentes. Aunque la narración es ficticia, la situación es muy real.

Comenta la película a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Hubo relación entre el abandono del campo y la situación de las ciudades? En Londres ¿cómo eran las viviendas, y las tiendas?
- ¿Cómo era el orfanato de Oliver y por qué escapa? ¿Cómo eran los profesores?
- ¿Aparece en la película una diferencia fuerte de clases sociales, en qué aspectos?
- En algunos barrios de Londres era muy frecuente la prostitución: ¿cómo está representada y por qué las mujeres caían en ella? ¿cómo vivían?
- ¿Cómo afectaba a los niños la falta de un sistema de seguridad social o de leyes de protección de la infancia?
- ¿Por qué caen en la delincuencia Oliver y sus compañeros?
- ¿Hay alguien que ayude de verdad a Oliver? ¿Cómo y por qué cambia?
- Hay un aspecto muy relacionado: ¿está justificado el origen del movimiento obrero?, ¿cómo y cuándo se pusieron en Inglaterra medidas para solucionar estas situaciones? ¿Cómo y cuándo en el resto de Europa?

En el libro de texto encontrarás información, también en tus apuntes. Las siguientes páginas ayudarte a ampliarla:

<http://www.claseshistoria.com/revolucionindustrial/esquema.htm>

<http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/RevolucionIndustrial.htm>

<http://www.monografias.com/trabajos12/revin/revin.shtml>

http://ntic.educacion.es/w3//eos/MaterialesEducativos/bachillerato/historia/rev_industrial/index.htm

http://enciclopedia.us.es/index.php/Revoluci%C3%B3n_industrial

<http://pedrogarciamartin.blogspot.com.es/2011/04/explotacion-infantil-durante-la.html>

***Amazing Grace* (Michael Apted, 2006)**

Es una biografía que trata el tema de la abolición del comercio de esclavos en el Reino Unido, en el siglo XIX. Su protagonista, William Wilberforce, estimulado por un grupo de antiesclavistas y apoyado por el primer ministro William Pitt, obtuvo la abolición del esclavismo en Gran Bretaña y sus colonias.

A partir de ella, tienes que aplicar lo que conoces sobre los temas de la colonización y la Inglaterra victoriana.

- ¿Cómo funciona el Parlamento inglés, cuáles son los partidos?
- ¿Qué intereses tenían los británicos en la colonización, de dónde procedían los esclavos?
- ¿Quiénes fueron William Wilberforce (protagonista de la película) y William Pitt: por qué lucharon contra la esclavitud?
- Efectos del esclavismo, en las metrópolis y en las colonias
- ¿Qué se puede hacer para mejorar las leyes?
- ¿Cuándo desapareció la esclavitud?

Para tener más información, puedes usar estos enlaces:

http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=7472

http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/wilberforce_william.shtml

http://iris.cnice.mec.es/kairos/enseanzas/bachillerato/mundo/potencias_01_00.html

<http://es.wikipedia.org/wiki/Parlamentarismo>

http://es.wikipedia.org/wiki/Amazing_Grace

***Cinderella Man* (Ron Howard, 2005)**

Esta historia real refleja muy bien la Gran Depresión que siguió a la Crisis de 1929 en Estados Unidos. Su protagonista es un antiguo boxeador retirado que, al no tener forma de mantener a su familia, decide volver al ring. Además de un ejemplo de superación personal, esta historia refleja muy bien la situación de muchas familias y trabajadores durante esos años.

Algunas preguntas que puedan servir de pauta para relacionar la película con los contenidos de la asignatura:

- contexto: sitúa los hechos que estaban sucediendo en Estados Unidos en esos años
- ¿Quién fue James J. Braddock? ¿por qué perdió su trabajo? ¿qué representa para los estadounidenses?
- ¿cómo afecta la crisis al protagonista y a su familia, y a sus compañeros de trabajo?
- ¿cuáles son las posibilidades para el protagonista de mantener a su familia?
- ¿está reflejado el Jueves Negro y sus efectos financieros?
- ¿están reflejadas las actitudes de los gobiernos que tuvieron que hacer frente a la crisis (Hoover y Roosevelt)?
- ¿por qué la gente iba a ver boxeo durante los años de la crisis?
- ¿cómo superaron los americanos la Gran Depresión?

Además del libro de texto y los apuntes de clase, pueden servir como fuente de información estos enlaces:

<http://www.jamesjbraddock.com/>

<http://www.historiasiglo20.org/HM/3-3.htm>

<http://perseo.sabuco.com/historia/crisis1929.pdf>

<http://www.portalplanetasedna.com.ar/crisis29.htm>

http://es.wikipedia.org/wiki/Gran_Depresi%C3%B3n

<http://www.historiasiglo20.org/BIO/roosevelt.htm>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/7138.htm>

<http://www.historiasiglo20.org/GLOS/morathoover.htm>

http://es.wikipedia.org/wiki/Herbert_Hoover

Trece Días (Roger Donaldson, 2000)

La película, entre ficción y documental, reconstruye desde el punto de vista estadounidense el momento más álgido de la Guerra Fría, la crisis de los misiles en Cuba en el año 1962. Sigue muy de cerca la evolución de los hechos, y la resume. Aunque se trata de una reconstrucción, puedes observar en ella el modo de trabajo del presidente, las tensiones que caracterizaron esa fase del siglo XX y el funcionamiento de la Asamblea General de la ONU.

Preguntas guía:

- ¿Qué fue la Guerra Fría? ¿En qué fase sucedió la crisis de los misiles?
- ¿Cómo se dieron cuenta los EEUU de la amenaza? ¿Había espionaje entre países?
- ¿Cómo fue la crisis (qué pasos siguió)? ¿Por qué fue tan grave?
- ¿Cómo refleja la película las relaciones entre los dos bloques?
- ¿Cambiaron las relaciones internacionales después de esto? ¿Cómo?
- ¿Cómo era J.F. Kennedy? ¿Cómo trabajaba con sus colaboradores?
- ¿Por qué Fidel Castro decidió unirse al bloque comunista?

Además del libro de texto y los apuntes de clase, pueden servir como fuente de información estos enlaces:

<http://www.cineismo.com/criticas/trece-dias.htm>

<http://www.historiasiglo20.org/GLOS/cuba1962.htm>

<http://www.mgar.net/cuba/misiles.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=8IWvW7doQg>

http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_de_los_misiles_en_Cuba

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/3209.htm>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/7375.htm>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/personajes/7376.htm>

<http://bachiller.sabuco.com/historia/guerrafria.htm>

<http://bachiller.sabuco.com/historia/Guerra%20Fria.pdf>

<http://www.historiasiglo20.org/GF/1955->

[62c.htm#La%20crisis%20de%20los%20misiles%20de%20Cuba%20%281962%29](http://www.historiasiglo20.org/GF/1955-62c.htm#La%20crisis%20de%20los%20misiles%20de%20Cuba%20%281962%29)

La Redada (Rose Bosch, 2010)

En la noche del 16 de julio de 1942, 4.500 gendarmes del gobierno colaboracionista del Mariscal Pétain, que había firmado un pacto con Hitler y aceptado la ocupación de Francia por el ejército alemán, procedieron en París a una gigantesca redada, en la que 13.152 judíos fueron arrestados y posteriormente encerrados, en condiciones infrahumanas, en el Velódromo de invierno. Estaba previsto detener a 27.391 judíos, pero, aunque la mayoría de los franceses fueron colaboracionistas, una minoría participó en la Resistencia, tanto pasiva como activa, frente al invasor. La desobediencia civil de muchos ciudadanos y de algunos funcionarios permitió escapar a buena parte de los que habían sido previamente fichados y marcados con la estrella amarilla.

Preguntas guía para el comentario de la película:

- 1- Sitúa cuándo se produjo la ocupación de París y hasta cuándo duró.
- 2- ¿Qué fue la *resistencia* y cómo se representa en la película? ¿Cómo actuaban?
- 3- Qué fue el gobierno de Vichy y quién fue el Mariscal Petain.
- 4- ¿Qué fue el *colaboracionismo* y cómo se representa en la película
- 5- ¿Qué estrategias había para sacar a judíos del velódromo? ¿quién las utilizaba? ¿qué riesgos había?
- 6- ¿Cómo actuó la Cruz Roja en la Segunda Guerra Mundial?
- 7- ¿Qué relación había entre la Gestapo y la policía francesa?

Fuentes de información:

http://es.wikipedia.org/wiki/Batalla_de_Francia

http://es.wikipedia.org/wiki/Redada_del_Vel%C3%B3dromo_de_Invierno

<http://www.youtube.com/watch?v=osNUDaN9Fv0>

<http://www.historiasiglo20.org/BIO/petain.htm>

<http://www.historiasiglo20.org/IIGM/index.htm>

<http://www.lasegundaguerra.com/viewtopic.php?f=259&t=9924>

<http://www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/3120.htm>

http://bachiller.sabuco.com/cidead/1-historia-mundo-contemporaneo/Ud_07.pdf