



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

El cine como herramienta didáctica para enseñar
Historia

Cinema as a didactic tool for history teaching

Autor

Pablo Gracia Salinas

Directores

María Pilar Rivero García
Iñaki Navarro Neri

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2021

Índice

1. Introducción	1
2. ¿Puede enseñar el cine? Problemas y ventajas.....	2
2.1. El cine como medio para entender el pasado	3
2.2. El cine y la Historia	4
3. El cine en las aulas de Historia.....	7
3. 1. Las posibilidades del cine como herramienta educativa	8
3.2. La introducción del cine en la asignatura de Historia	11
4. Análisis de experiencias y propuestas didácticas.....	15
5. Conclusiones	18
6. Bibliografía.....	20

1. Introducción

Este trabajo pretende abordar de qué forma y con qué medios puede el cine convertirse en una herramienta fundamental a la hora de ayudar al alumnado de la asignatura de Historia a conseguir una imagen del pasado que le permita alcanzar un grado de comprensión e interiorización significativos.

De entre las muchas herramientas didácticas existentes, el séptimo arte ofrece la ventaja de poder fijar el pasado de una forma que ningún otro medio es capaz de conseguir gracias a una serie de imágenes que ofrecen información tanto por lo que muestran como por lo que son. Es por esto que se convierten en un elemento profundamente atractivo a la hora de trabajar con él en el aula, dado que la cantidad de preguntas y análisis que puede despertar es casi infinito.

El cine ha contado con estas características prácticamente desde su existencia, y por eso a partir de mediados del siglo XX fueron muchos los historiadores —Marc Ferro (1976), Robert A. Rosenstone (1995), Peter Burke (2001) ...— que comenzaron a debatir sobre si el cine podía ofrecer una lectura interesante del pasado. Y a pesar de la reticencia de muchos, puesto que no dejaba de ser un medio artístico que no tenía vocación de realismo (Díaz Barrado, 2012, p. 142) —aunque esto es discutible ya que muy pronto aparecieron películas de carácter etnográfico y documental—, otros autores en seguida comprobaron que las películas ofrecían una capacidad de análisis doble: se podía estudiar el pasado tanto desde la ficción que proponía la película como desde el contexto en el que se realizó la misma (Romano, 1995-1996).

Se abría así una nueva puerta a multitud de trabajos que encontraban en los films un abanico inmenso de posibilidades que permitían conocer la sociedad, el urbanismo, la ropa, las costumbres o la mentalidad del pasado, llegando hasta nuestro presente, donde no importa tanto si una película consigue recrear de forma exacta el pasado sino el aprendizaje que se puede obtener tanto de la mirada que elige mostrar como de todo lo que rodeó su producción, que va desde conocer a su director hasta el año y lugar en el que se llevó a cabo.

Esto se ha traducido en que los centros educativos han mostrado cada vez un mayor interés en la introducción del cine en las aulas de Historia para conseguir presentar otro método de acercarse a un contexto histórico determinado. A pesar de las enormes posibilidades que ofrece esta manera de trabajar, también hay que tener muy en cuenta que no deja de ser un medio que debe ser contextualizado, matizado y explicado por el docente como paso previo a utilizarlo en su asignatura, puesto que las películas rara vez están concebidas con un enfoque puramente pedagógico y, para lo que al profesor le puede parecer un fallo histórico sin mayor importancia, para el estudiante puede significar hacerse una idea muy equivocada del pasado.

Por estos motivos, el presente trabajo pretende reflexionar sobre el papel del cine como medio educativo con el objetivo de, a partir de la consulta de distintas fuentes bibliográficas, examinar las posibilidades del séptimo arte como herramienta didáctica y también sobre sus relaciones con la asignatura de Historia. A partir de la lectura y análisis de la bibliografía

especializada, se ha optado por dividir el trabajo en tres apartados, siendo el primero una breve explicación acerca de cómo el cine se ha ido convirtiendo con el paso del tiempo en una fuente histórica clave para el estudio del pasado.

El segundo bloque, y también principal, examina las ventajas y problemáticas del cine a la hora de tratarlo como un medio para entender el devenir histórico en el aula, ya que trae consigo una serie de dificultades evidentes que no se encuentran si únicamente se estudia la Historia con el libro de texto. De esta forma se establece un diálogo que unifica las fortalezas del cine como fuente para el estudio de la Historia y como herramienta educativa, repasando las cualidades de las imágenes para aproximarse a un contexto histórico determinado.

El último apartado del trabajo busca poner en valor la capacidad educativa de las películas a partir del repaso sobre una serie de propuestas y experiencias llevadas a cabo en la realidad, ya que esta puesta en práctica representa la última prueba eficiente para poder concluir si el cine es, en definitiva, una buena opción a la hora de trabajar con los estudiantes la asignatura de Historia.

La revisión de las distintas lecturas consultadas permiten establecer una premisa en la que si se consigue una introducción adecuada del cine en el aula —atendiendo al nivel de desarrollo de la clase, calculando el tiempo del que se dispone, explicando previamente los contenidos que se van a visualizar con la película escogida, etc.— el resultado puede traducirse en el despertar de un nuevo interés por conocer a fondo la Historia gracias a una metodología que apela incluso desde la emociones a los alumnos y alumnas, ya que les permite recrear de una forma mucho más próxima algo que parecía muy lejano en el tiempo.

2. ¿Puede enseñar el cine? Problemas y ventajas

2.1. El cine como medio para entender el pasado

Hoy día el cine es considerado sin ninguna duda como uno de los grandes en la familia de las artes. Desde su nacimiento a finales del siglo XIX se ha convertido en un medio en constante evolución a pesar de su corta historia.

Una de las mayores virtudes del séptimo arte es la capacidad para fijar una serie de imágenes que encapsulan para siempre no sólo el tiempo que tratan de representar sino el contexto histórico en el que la película en cuestión se realizó (Ibars & López, 2006, p. 20). Así, por ejemplo, para lo que a los hermanos Lumière eran simplemente unos obreros abandonando la fábrica familiar —en el maravilloso cortometraje *La salida de la fábrica Lumière en Lyon*, considerada la primera película de la historia, estrenada en 1895— para el espectador actual se convierte en una enorme fuente de información sobre cómo era la vida de la época a través de elementos tan aparentemente triviales como la ropa que se usaba.

A pesar de las virtudes que a priori pueden ofrecer las películas documentales a la hora de proporcionar información sobre el pasado, desde *Nanuk el esquimal* (Robert J. Flaherty, 1922) hasta el reciente *El último baile* (Jason Hehir, 2020), también puede extraerse un aprendizaje valiosísimo de las producciones de ficción. En este aspecto no es menos importante fijarse en las películas que, sin intención aparente, se sitúan en un periodo histórico concreto, ya que siguen ofreciendo una cantidad inmensa de información acerca de cuál era el contexto político, social o económico en el que esa película se llevó a cabo, qué ideas o mensajes trata de transmitir, o con qué mirada se interpretaba el pasado que buscaban representar. Este tipo de films, que suele enclavarse dentro del cine de género, no suelen presentar un posicionamiento riguroso entorno al contexto histórico en el que se sitúan —más allá de cierto grado de idealización— pero no dejan de tener interés didáctico gracias a elementos como la ambientación o los escenarios (Caparrós Lera, 2007, p. 33).

Así, obras como *Centauros del desierto* (John Ford, 1956), situada en Texas tras la Guerra Civil estadounidense, o *Andrei Rublev* (Andrei Tarkovski, 1967), que narra la biografía de un famoso monje pintor del siglo XV, se convierten no sólo en grandes películas desde un punto de vista cinematográfico sino que permiten desarrollar grandes diálogos con el momento de su producción y la forma de representar el contexto histórico en el que transcurren.

De la misma manera, pueden ser de gran utilidad las películas situadas en el presente en el que se produjeron y carentes de cualquier intención de mirar al pasado, ya que continúan siendo grandes fuentes de conocimiento (Caparrós Lera, 2007, p. 32). Un buen ejemplo sería la película *Rambo III* (Peter MacDonald, 1988) en la que aparece un letrero de apoyo a los guerreros muyahidines de Afganistán, entre los que se encontraban los hoy tristemente famosos Talibán. Así, a pesar de que en el momento de su estreno la película presentaba un mensaje completamente actual, hoy día sirve para tratar temas como el integrismo religioso, el imperialismo o las intervenciones extranjeras en conflictos nacionales.

Por lo tanto, a la hora de emplear el cine en la asignatura de Historia, no sería tan importante el momento en el que se sitúa la película requerida sino más bien todas las

posibilidades que permite ésta a la hora de entablar un análisis propicio del pasado. Las imágenes, pertenezcan a una película documental o a un film de ficción, facilitan un acercamiento a la Historia diferente, posibilitando “decir lo mismo pero de otro modo” (Abramowski, et al., 2010, p. 29).

Parece bastante claro entonces que su uso en las aulas de Historia es prácticamente indispensable a la hora de ofrecer una nueva mirada hacia aquello que se está estudiando, aunque también se estarían dejando de lado toda una serie de problemáticas sobre las que hay que discutir para poder fijar la mejor forma posible de usar este medio educativo con el alumnado.

Esto se debe a que ya incluso desde mediados del siglo pasado los historiadores e investigadores han debatido profusamente hasta qué punto el séptimo arte puede considerarse una herramienta útil para comprender los hechos históricos (Sorlin 2007, p. 18), puesto que al final las películas no dejan de estar mediatizadas por un conjunto de miradas y acciones que reinterpretan el pasado, cambiando, adornando o exagerando los elementos que consideren en detrimento de otros.

Además, a esta serie de cambios habría que sumarle, como ya se ha mencionado, el contexto propio en el que se produjo la película, ya que la realidad social o la ideología dominante del momento calarían de la misma forma a la hora de realizarla.

Estas dudas y discusiones entre los profesionales de la Historia llevaron también a que en el ámbito educativo se reflexionara acerca de los puntos positivos y negativos que ofrecía el cine a la hora de tratarlo con los estudiantes (Paladino, 2006, p. 139), puesto que ya no había que tener solamente en cuenta las intenciones de representación que ofrecía la película así como la época en la que se estrenó, sino que se debía trasladar toda esta masa de información al alumnado para que posteriormente ellos mismos obtuvieran un aprendizaje significativo de las imágenes que se les presentaban.

De este modo, la capacidad del cine para crear imágenes útiles del pasado que sirvan en la tarea de comprensión de la Historia tiene que ser abordada desde distintas estrategias, observando desde la propia esencia del séptimo arte hasta la realización de actividades reales en el aula usando este medio para trasladar una información pertinente y eficaz del devenir histórico.

2.2. El cine y la Historia

Aunque este trabajo se centra de manera exclusiva en el cine, hay que tener en cuenta que la fotografía ya tenía una pretensión por reflejar lo real, haciendo que las prominentes

clases burguesas del siglo XIX abandonasen la pintura a cambio de un “procedimiento mecánico que muestra como ningún otro su universo mental” (Díaz Barrado, 2012, p. 146). Precisamente por esta intervención ideológica hay que aproximarse con cuidado a cualquier tipo de imagen del pasado, ya que puede encerrar —como en el caso de la fotografía— no sólo un instante de realismo, sino guardar tras de sí las representaciones que las sociedades del pasado hicieron de sí mismas y con la que construyeron sus imaginarios sociales (Pérez Vejo, 2012, p. 28).

Esta cautela que se ha de tomar entonces a la hora de extraer información válida del pasado a través de las imágenes, demuestra la dificultad que entraña tratar de comprender los hechos históricos en base a este tipo de materiales, valga como ejemplo el caso paradigmático que ha trascendido casi al imaginario colectivo en relación con la Revolución Rusa de 1917: la instantánea que muestra a una enorme cantidad de personas que se dirigen hacia el Palacio de Invierno. Este momento en realidad nunca sucedió así, y la imagen que se recuerda proviene de un fotograma de la película *Octubre* de Sergei Eisenstein, filmada diez años después de la revolución y en la que se recrea un momento mucho más épico de lo sucedido en 1917 (Díaz Barrado, 2012, p. 156).

Del mismo modo, el cine clásico norteamericano —por presentar un tipo de producciones de gran popularidad— se construye sobre una ilusión de la realidad que parte de una reconstrucción ante la cámara pero que presenta formas que le otorgan una gran verosimilitud (Laborda, 2007, p. 41). Por ello, el western se convierte en un ejemplo de la épica estadounidense, asentando el mito del pionero y presentando la construcción de una nueva sociedad, y la ciencia-ficción se usa como terreno para presentar los miedos y las fobias de la sociedad del momento (Laborda, 2007, pp. 41 y 320), desde el terror por una guerra atómica hasta la histeria colectiva provocada por la conocida caza de brujas contra el comunismo.

Aunque podemos encontrar la contraparte a este tipo de películas en otras corrientes cinematográficas como el neorrealismo italiano, movimiento surgido en Italia después de la Segunda Guerra Mundial que buscaba reflejar la realidad del país sin ningún tipo de adorno, usando incluso como actores a gente sin ningún tipo de experiencia en el medio. Por ello, este tipo de films pueden tratarse como “documentos históricos de enorme valor, puesto que cuentan de primera mano cómo era, en este caso, la vida de los italianos (...) en estos momentos decisivos de su Historia reciente” (Barrenetxea & Elezcano, 2016, p. 77).

Todo este conjunto de problemáticas surgidas principalmente ante las dudas sobre si lo que se está viendo es veraz o no provocaron que durante mucho tiempo los historiadores no prestaran demasiada atención a las imágenes como una fuente lo suficientemente válida como para ayudar en el proceso de comprensión del pasado. La mayoría siguieron creyendo que únicamente el texto escrito podía valer a la hora de construir una narración histórica clara, dejando que las imágenes fueran simplemente un medio atractivo y curioso (Díaz Barrado, 2012, p. 142).

Sin embargo, ya en la década de los 70, el historiador Marc Ferro reflexionó sobre la relación entre el cine y los profesionales de la Historia, dejando claro que para él “el film,

imagen o no de la realidad, documental o ficción, intriga auténtica o mera invención, es Historia” (Romano, 1995-1996, p. 133). Y es que para Ferro la ficción y la inventiva de las gentes del pasado tienen el mismo valor histórico que cualquier otro elemento indispensable a la hora de investigar. Del mismo modo, Peter Burke ya señalaba que el aumento de representaciones visuales a partir de los siglos XVI y XVII sirve no sólo para ver los acontecimientos más importantes del momento, sino cómo estos eran vistos por sus coetáneos (Buletti, 2015).

Se puede apreciar así un cambio significativo en el enfoque metodológico que se tiene a la hora de estudiar las imágenes, tomándolas no solo como reflejo de la realidad sino como “una sofisticada forma de construcción de realidad, un poderoso instrumento de producción y control de imaginarios colectivos. La imagen puede no informar, o informar de forma marginal, de la realidad” (Pérez Vejo, 2012, p. 26).

Esto implica asentar una serie de parámetros y dinámicas que permitan entender las imágenes y situarlas dentro de un análisis pertinente del pasado. En esta línea, Fabio Nigra recoge el testimonio del historiador Rosenstone, que afirmaba que el lenguaje cinematográfico era perfectamente válido para abordar los hechos históricos, y que había que abandonar la discusión sobre cuestiones superficiales de las películas para pasar a estudiar las formas propias de la narración fílmica. Del mismo modo, expresa que:

el cine cambia las reglas de juego y genera su propio tipo de verdad, crea un pasado que tiene varios niveles y que tiene tan poco que ver con el lenguaje escrito o hablado que resulta difícil describirlo adecuadamente con palabras. El mundo histórico que crea el cine es potencialmente mucho más complejo que el texto escrito (Nigra, 2009, p. 31).

Para comprender mejor este postulado, resulta interesante observar un ejemplo proporcionado por el historiador Marc Ferro en un artículo donde comparaba dos películas de dos directores soviéticos distintos: *Alexander Nevsky* de Eisenstein y *Andrei Rublev* de Tarkovski. La primera, realizada en 1938, presentaba como enemigos de Rusia a los teutones — ya que en ese momento la amenaza de una guerra con la Alemania de Hitler era cada vez más probable— y la segunda, de 1967, también mostraba a unos antagonistas extranjeros, solo que esta vez de origen asiático, dando cuenta de las tensiones aparecidas en la década de los 60 entre la China de Mao y la Unión Soviética. De esta forma, Ferro encontraba “cualidades estéticas equivalentes; es decir, la reproducción positiva es perfecta, pero la ideología es inversa” (Ferro, 1991, p. 6).

Estos elementos, que podrían considerarse una dificultad añadida a la hora de usar imágenes para enseñar la Historia, debido a que muchas veces responden a la intención de qué se quiere mostrar más que a un deseo puro por captar la realidad, se convierten sin embargo en una posibilidad todavía más interesante para obtener un aprendizaje realmente significativo del pasado gracias a la multiplicación de factores que obligan a mirar desde muchos más puntos de vista a la imagen o la película en cuestión.

De esta forma, las primeras películas de los hermanos Lumière no serían destacables únicamente por ser las primeras de la historia, sino que encerrarían un enorme atractivo a la hora de estudiar qué representaban y por qué lo hacían, al mismo tiempo que nos ofrecen información acerca de cómo los inventores, pertenecientes a la clase industrial de Lyon, se percibían a sí mismos (Selva Masoliver & Solà Arguimbau, 1997, p. 8).

Siguiendo esta estela, cualquier producción cinematográfica pasa a ser puesta en valor tanto por lo que representa como por lo que decide ocultar, siendo todo ello, a su vez, parte de un momento histórico concreto en el que se puede situar y contextualizar. Esto permite que las películas de Charlie Chaplin puedan servir para hablar sobre la Gran Depresión en los Estados Unidos, los *westerns* de John Ford para interpretar cómo las sociedades miran y reconstruyen su pasado, los dramas de Rainer Werner Fassbinder para comprender la situación de una Alemania dividida por la Guerra Fría y las comedias de Pedro Almodóvar para acercarse a la explosión de libertad desatada en España tras el fin de la dictadura.

Todas ellas son películas de ficción pero también grandes testigos de una determinada forma de entender la sociedad o la política y, por tanto, excelentes ejemplos para poder generar una serie de trabajos y actividades que permitan a los alumnos y alumnas aproximarse de una forma diferente y atractiva al pasado.

3. El cine en las aulas de Historia

Después de observar cómo el cine, después de todo, puede ser un recurso muy valioso a la hora de comprender el pasado, tanto por lo que es capaz de representar como por lo que se esconde detrás de sus imágenes (Pérez Vejo, 2012, p. 26), es el momento de observar y analizar de qué manera puede el cine ayudar a los estudiantes de la asignatura de Historia a

construir unas imágenes del pasado que le permitan adquirir una comprensión profunda sobre la materia.

En este sentido, se deben abordar distintos elementos que van desde cuál es la mejor forma de aplicar y usar el cine como herramienta en las aulas hasta atender a qué grado de formación necesitan tanto el profesorado como el alumnado para poder trabajar con este tipo de material.

Otros factores como el tiempo disponible, la motivación de los estudiantes y la idoneidad de las películas escogidas para según qué cursos resultan también aspectos fundamentales a la hora de trazar un análisis que implique obtener una serie de conclusiones que, a su vez, asienten los aspectos metodológicos sobre los que poder disfrutar del cine como un medio para entender mejor los acontecimientos históricos a tratar en clase.

3. 1. Las posibilidades del cine como herramienta educativa

Si, como se ha visto en el apartado anterior, las relaciones entre la Historia como ciencia social y el cine han traído consigo importantes debates y puntos de vista distintos, las formas en las que el séptimo arte puede unirse con la manera de enseñar la asignatura de Historia en los centros educativos promete ser igual de complicada.

El primer punto a tener en cuenta es cómo y con qué procedimientos metodológicos ha de operarse la introducción del cine como un recurso atrayente y facilitador en las aulas. Por esto mismo, aunque siempre haya nexos de unión, no será igual trabajar con películas en un curso de 1º de la ESO que en la asignatura optativa de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato. Aunque, como se verá más adelante, no importa tanto el curso en el que se emplee este tipo de recurso como la forma de presentarlo y trabajarlo por parte del docente y de sus estudiantes, ya que existen experiencias y propuestas educativas para todos los años escolares.

A pesar de esta situación, también es cierto que el uso de nuevos materiales y formas de trabajar la Historia, como podría ser el cine, permite también al alumnado —sea cual sea su estadio de desarrollo— encontrar motivación e interés en una asignatura que podría no resultarle demasiado atractiva. Para que esto suceda, no deja de ser imprescindible que el profesorado actúe como uno de los principales motores de estas nuevas dinámicas educativas, dejando de lado la mera acumulación de conocimientos y planteando estrategias que otorguen un espacio en el que el alumnado pueda organizar una perspectiva que le ayude a estudiar el pasado y analizarlo de forma crítica (Prats, 2015, p. 150).

Ante el reto de usar el cine como una forma de facilitar la comprensión del pasado, Silvia Romano (1995-1996) presentaba tres perspectivas metodológicas tradicionales que se han ido superando con el paso del tiempo para dar lugar a otras —como se verá en el apartado

de análisis de experiencias educativas— que sí tratan de conseguir un aprendizaje significativo de la Historia a través del cine:

1) El film es utilizado como portador de conocimiento en sí mismo eventualmente confrontado con los del espectador (alumno o historiador). Este caso es el más simple y el menos interesante que tratar, ya que se usa la película simplemente como forma de mostrar algo sobre lo que se ha trabajado en clase, pero que no es ni discutido ni reflexionado. Esta práctica ya apenas es utilizada a día de hoy por los docentes que de verdad buscan usar el cine como herramienta didáctica, prefiriendo usar las películas siempre en relación con los contenidos curriculares para ofrecer una base teórica al alumnado (Gorgues, 1997, p. 72).

2) La utilización del film como “cualquier recurso que despierte el interés de los alumnos de historia y el público”. Este caso directamente negaba las capacidades del material cinematográfico para estudiar el pasado, depositando toda su confianza en el texto escrito — a la manera en la que algunos historiadores negaban las posibilidades de la imagen como fuente de conocimiento en la primera mitad del siglo XX—.

3) La lectura cinematográfica de la Historia y la lectura histórica de la película propuesta por Ferro, que a pesar de conceder un mayor valor al cine como recurso, no deja de ser un método basado en la mera confrontación de distintos films sobre los que obtener cierto grado de conocimiento histórico. Trabajar con el cine usando este método, aunque es interesante gracias a la información que se puede obtener a la hora de comparar dos películas (Ferro, 1991, p. 6), sí deja fuera algunas bases necesarias para conseguir que el cine tenga un verdadero impacto educativo, como se verá más adelante.

Frente a estas tres perspectivas, Romano abogaba por usar tanto textos escritos como soportes audiovisuales en las aulas de Historia, defendiendo que las películas, sobre todo las que se encontraban muy bien documentadas, permitían “presentar un mundo pasado más complejo” además de que “ofrecen la posibilidad de realizar más de una interpretación de los hechos” (Romano, 1995-1996, pp. 135 y 136).

Esta propuesta viene a su vez refrendada por otros autores, como el historiador Peter Burke, que apuestan por la unión de distintos elementos, entre ellos las imágenes, para que el alumnado pueda alcanzar un grado de aprendizaje mucho más profundo, haciendo que se establezca un procedimiento que aúne la cultura letrada y la cultura audiovisual (Buletti, 2015). Incidiendo en este aspecto, trabajar con imágenes permite también un impacto que ayuda a reconstruir el pasado, lo que las convierte en “instrumentos de investigación que emocionan, estimulan y activan la mente humana, promoviendo el aprendizaje de los jóvenes” (Buletti, 2015).

Términos como *emocionar* o *estimular*, aparecidos a la hora de definir lo que puede provocar en los alumnos y alumnas trabajar con imágenes cobra una importancia enorme al convertirse en nexo de unión con declaraciones de algunos grandes cineastas, como el ya mencionado Eisenstein, que definió que el cine “opera de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea” (Meier, 2003, p. 60), o el suizo Jean-Luc Godard, que situó a las películas como “un instrumento de pensamiento” (Sàez, 2003).

Ambas definiciones no dejan de ser otras formas de sustentar las posibilidades didácticas del cine dentro de un marco de nuevas metodologías que buscan atraer al alumnado —algo que implica despertar emociones en él— y hacerlo capaz de establecer sus propias herramientas a la hora de analizar el pasado, es decir, que pueda pensar por sí mismo.

De hecho, el uso de fuentes audiovisuales en el aula también ayuda a que los alumnos y alumnas accedan a nuevos conocimientos desde un punto de vista multidisciplinar, abriendo su curiosidad y aprendizaje a aspectos antropológicos, políticos o tecnológicos encontrados dentro de las películas con la que se trabaja (Bermúdez, 2008, p. 113).

El cine aparece así como un medio que gracias a su lenguaje audiovisual permite despertar nuevas maneras de profundizar y conocer la Historia. Pero también trae consigo una serie de preguntas pertinentes acerca de su idoneidad y su capacidad para aproximarse al pasado dentro de un contexto en el que se requiere que los estudiantes sepan discernir entre realidad y ficción. Por ello, cuestiones como hasta qué punto el cine permite entender la Historia, o si es un medio que la refleja o la deforma (Ibars & López, 2006, p. 4) merecen ser abordadas para así poder trasladar este medio a las aulas con la mejor metodología posible.

Dentro de este planteamiento, los mismos autores inciden en que la verdadera forma de abordar el séptimo arte como herramienta didáctica no es preguntándose si este puede falsear el pasado, ya que parece bastante obvio que así es, sino tratando de expresar al máximo las posibilidades que las películas traen consigo en tanto que pueden ser consideradas como un testimonio histórico del pasado.

Así, sobre el cine se debe realizar un análisis crítico como el que se llevaría a cabo con cualquier otra fuente que permita el estudio de la Historia. Habría entonces que “incidir no en “si” el cine transmite la Historia sino en el “cómo” la transmite” (Ibars & López, 2006, p. 4).

En definitiva, la introducción de películas y otros medios audiovisuales en la asignatura de Historia traen consigo las mismas problemáticas que, en principio, acompañarían al uso de cualquier otro material de trabajo, ya sean fuentes escritas —como documentos de la época o el propio libro de texto— u objetos —monedas, colgantes, prendas de ropa, etc.—. El cine tendría que tener entonces un tratamiento crítico que fijara una serie de nociones fundamentales en cuanto a su subjetividad a la hora de representar el pasado, a pesar de que esa misma precaución pueda servir también a la hora de ayudar a comprender un contexto histórico determinado.

Pero también es cierto que este medio posee una serie de particularidades propias como fuente histórica, ya que las imágenes en movimiento no dejan de ser un atractivo principal dentro de una cultura cada vez más audiovisual.

Es por esto que el profesorado tiene que tener en cuenta cómo puede aproximar a sus estudiantes al cine, qué métodos utiliza y cómo trabaja con este tipo de material para conseguir que sus estudiantes consigan sustentar una serie de imágenes que le ayuden en su comprensión del pasado.

3.2. La introducción del cine en la asignatura de Historia

Una vez tratadas las distintas cualidades y riesgos que puede ofrecer el cine como herramienta didáctica para el aprendizaje de la Historia, es el momento de analizar una serie de propuestas y fundamentos que pueden ser de gran utilidad a la hora de introducir el cine en los espacios educativos.

La simple proyección de una película en clase, sin ningún tipo de contextualización o explicación previa, no va a ayudar en nada a los estudiantes, que incluso pueden generar una serie de ideas o pensamientos que poco o nada tienen que ver con la realidad. Este es un hecho que incluso se podría extrapolar a cualquier tipo de población, ya sea adulta o infantil, y es que “nadie puede aprender Historia sólo mediante una película” (Ibars & López, 2006, p. 6).

En el mismo sentido, Diana Paladino apunta que contextualizar la película haciendo referencia al equipo técnico de la misma, a la productora, o señalando bajo qué circunstancias se realizó aumenta enormemente la capacidad del alumnado para analizarla (Paladino, 2006, p. 141).

Los docentes se encuentran entonces ante la misión de saber transmitir una serie de conocimientos previos a su alumnado para que este posea una base previa sobre la que luego se construirá aquello que se busca que aprenda con la película. De esta forma se despejaría también cualquier tipo de crítica que exprese la imposibilidad de obtener un cierto conocimiento histórico a través del cine, ya que en ningún momento se espera que con la mera visualización de una película se consiga alcanzar una comprensión notable sobre cualquier hecho histórico.

Esto se refleja en que, a día de hoy, prácticamente todos los docentes del mundo admiten usar materiales audiovisuales en relación con los contenidos curriculares y para acrecentar los posibles intereses culturales de los alumnos. Las películas ya no son vistas como una forma de perder tiempo en el aula, sino como una herramienta enriquecedora para el proceso de aprendizaje (Paladino, 2006, p. 139).

Siguiendo este punto, es interesante mencionar un estudio llevado a cabo en Noruega y publicado en 2018. En él se preguntaba a diecinueve profesores acerca de si usaban películas para sus clases y, en caso afirmativo, a que género pertenecían, además de con qué intención las proyectaban. Todos ellos admitieron usar materiales audiovisuales en sus clases, aunque dieciséis de los diecinueve docentes reconocían usar más documentales que películas de ficción. Curiosamente, esta predominancia es la contraria en otros países como Francia o los Estados Unidos, en los que el género de ficción es el predilecto entre el profesorado (Wagner, 2018, pp. 27-28).

Dentro del mismo estudio, todos los participantes, salvo una excepción, reconocieron que para ellos el uso de películas era una herramienta eficiente en las clases de Historia, defendiendo que empleaban ciertas película con un propósito concreto y no como una forma de entretenimiento o descanso. Entre los films más usados por estos educadores se encontraban

El nombre de la rosa (J.J. Annaud, 1986), y *El Hundimiento* (Oliver Hirschbiegel, 2004) (Wagner, 2018, pp. 30-31). Ambas películas representan dos contextos totalmente distintos en épocas muy distanciadas, pero ofrecen una serie de imágenes que pueden servir a la perfección para comprender el periodo histórico que retratan.

Estas cifras demuestran un cambio casi espectacular si se tiene en cuenta que en 1980 apenas un 7% de los profesores de Europa occidental usaban películas en sus clases de Historia (Ibars & López, 2006, p. 5).

Resaltando la importancia del cine a la hora de estudiar Historia, Valero Martínez recuerda que en 1978, el 1er. Congreso Democrático del Cine Español definió al medio como “un bien cultural, un medio de expresión artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación”, constituyendo así al séptimo arte como un elemento que “debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde como hecho cultural de primera magnitud, tratando de hacer que desaparezca el carácter que se le ha dado de mero entretenimiento, y resaltando sus valores educativos y culturales” (Valero, 2005, p. 29).

Pero, a pesar de la utilidad del cine, la figura del docente debe enfrentarse también a la decisión de qué película elegir para mostrar el periodo o contexto histórico que interese en el momento. Este problema se acrecienta cuando la selección del film depende incluso del propio bagaje del profesor, en el que influirá su conocimiento del medio, su interés por el mismo y los títulos que conozca. Diana Paladino se pregunta, dentro de esta cuestión, si de la misma forma que el libro de texto de la asignatura de Historia escoge unos documentos sobre otros, el docente debería contar con una guía de películas que atravesaran de manera transversal sus clases (Abramowski, et al., 2010, p. 28).

Para tratar de aclarar la situación sobre qué película escoger —dejando de lado los documentales, puesto que presentan muchas más facilidades a la hora de poder saber cuándo proyectarlos—Caparrós Lera (1990) hace una distinción entre tres grandes grupos donde es posible colocar las películas de ficción:

1) Películas de valor histórico o sociológico. Comprenderían “aquellos films que, sin una voluntad directa de “hacer Historia”, poseen un contenido social y, con el tiempo, pueden convertirse en testimonios importantes de la Historia, o para conocer las mentalidades de cierta sociedad en una determinada época” (Ibars & López, 2006, pp. 5-6).

2) Películas de género histórico. Como indica su denominación, harían referencia a las obras que se centran en un hecho histórico o un personaje del pasado como punto principal dentro de su narrativa.

3) Películas de intencionalidad histórica. Aquí entrarían los films realizados con una voluntad directa de “hacer Historia” por parte de sus realizadores.

Esta división, además de facilitar la tarea de elección de los docentes, permite también realizar un tratamiento distinto dependiendo del tipo de película que se trate. Aunque todas ellas tienen en común el establecer “marcos referenciales de sociedades, épocas y teorías,

dándonos información que desde otros parámetros sería costoso recrear” (García, 2007, p. 123).

Por tanto, los profesores de Historia se ven en la tesitura no sólo de conseguir contextualizar la película sino de también elegir qué obra puede ser más acertada. Como es lógico, no hay ningún tipo de solución mágica que resuelva todas estas cuestiones, sino que se ha de tener en cuenta el ambiente del aula y la capacidad de los alumnos para trabajar con materiales que pueden ser totalmente novedosos para ellos dentro de la asignatura. Esto lleva a deducir que los docentes, además, deben saber valorar qué grado de contexto o entendimiento se ha conseguido explicando previamente el temario para que, posteriormente, se pueda dar paso a este tipo de actividades.

Estos factores impiden que haya una metodología fijada de principio a fin que sea extrapolable a cualquier tipo de aula o curso, aunque gracias a clasificaciones como la de vista anteriormente se puede conseguir una suerte de ordenamiento que permita una mejor aplicación de las películas con las que se busca trabajar en clase.

A esta situación se le añade una dificultad más con la que el profesorado debe trabajar al mismo tiempo y que, a pesar de resultar en un nuevo esfuerzo, hay tener muy en cuenta: la de enseñar a mirar (Sánchez, 2009, p. 201).

Esto hace referencia a que el alumnado, por sí solo, seguramente no sea capaz de realizar una reflexión profunda sobre aquello que está viendo si no ha sido guiado previamente sobre qué es lo que debe mirar en realidad. “Los estudiantes ven pero no miran, se quedan en lo superficial” (Sánchez, 2009, p. 201). Es por ello que el profesorado tiene que “enseñar a mirar y para ello los ambientes de enseñanza y aprendizaje deben posibilitar: analizar, interpretar, argumentar, hipotetizar y proponer, entre otras, cuando se presentan materiales de apoyo como las imágenes” (Sánchez, 2009, p. 201).

Del mismo modo, habría que tratar de inculcar en los estudiantes una suerte de cultura cinematográfica previa que les permitiera vislumbrar lo que subyace en las películas que se les quiere mostrar para convertirlos en espectadores reflexivos y activos (Valdés-Águila, 2018, p. 109).

Es cierto que este último requerimiento puede resultar complicado, ya no sólo porque se escapa al contenido de la asignatura de Historia, sino porque el tiempo dentro del aula ya es lo suficientemente limitado como para que además haya que emplearlo de este modo. Más aún complicado resulta cuando muchas veces ni siquiera se puede ver una película completa, haciendo que el docente deba elegir según qué fragmentos concretos para visualizar en el aula (Ekerman, 2014, p. 447).

Aun así, no deja de ser interesante plantear que este tipo de formación a la hora de enseñar cómo se mira una película puede formar parte de un proyecto mayor que implique la realización de una serie de actividades entorno a las películas que se presenten en clase, accediendo así desde otros puntos distintos a la enseñanza de la Historia. Además, esa cultura cinematográfica puede despertar también intereses que hasta el momento habían permanecido

ocultos, provocando en los estudiantes una suerte de despertar que les permita analizar otros muchos medios audiovisuales con los que se relacionan en su día a día.

De la misma forma, hay que señalar que la imagen ayuda a recordar de mejor forma que lo transmitido verbalmente, por lo que usada bajo un enfoque pedagógico puede encontrar como resultado el obtener un aprendizaje mucho más significativo (Sánchez, 2009, p. 198).

No hay que olvidar, por otra parte, que el alumnado contemporáneo se ha criado en una cultura plenamente audiovisual, por lo que el uso de películas u otros elementos que presentan la imagen como su medio principal dan pie a que los estudiantes reaccionen con mucho mayor interés a todo lo que implique mirar y observar (Bermúdez, 2008, p. 110). Por otra parte, al registrar las películas una acción determinada más que una explicación sobre dicha acción, presentan un tipo de inmediatez que puede hacer contemporáneo hasta un hecho sucedido en el Paleolítico, lo que también ayuda a la discusión y análisis no sólo de lo que se está viendo, sino también del hecho histórico concreto.

El cine se convierte de esta forma en una herramienta didáctica que ayuda a crear una serie de concepciones del pasado mucho más atrayentes gracias a la imagen, además de ser “una herramienta para hablar de memorias, historias, modos de vida, valores...” (Sánchez, 2009, p. 204). Así, conceptos que resultan demasiado teóricos y difíciles de explicar son transmitidos de manera visual, facilitando su asimilación y permitiendo establecer una serie de argumentaciones que hagan todavía más viva la Historia, aumentando de este modo las posibilidades de conseguir un entendimiento mucho más reflexivo y personal de lo que se conseguiría mediante la simple lectura del libro de texto o el repaso de los apuntes.

Este planteamiento liga de una excelente manera con lo que defienden otros autores como Derelioglu y Sar, que exponen que las obras cinematográficas dan la posibilidad a los alumnos y alumnas de contemplar las teorías y los conceptos que previamente ha explicado el profesor en vivo y en directo. Esto, más allá de la emoción que pueda despertar en ellos —un elemento con el que también hay que tener cuidado debido a que lo representado en una película no deja de ser ilusorio (Burke, 2001, p. 202)—, sirve también para que alcancen un aprendizaje verdaderamente significativo, ya que está basado en sus propios mecanismos de pensamiento, análisis y comprensión que en la mera memorización (Derelioglu & Sar, 2010, pp. 1-2).

En definitiva, a pesar de las dificultades casi intrínsecas que traen consigo este tipo de metodologías, como pueden ser la necesidad de asentar una serie de conocimientos previos que aporten contexto y explicación, el tratar temas que se alejan del temario de Historia para poder asegurar que el alumnado observe como debe la película, o la decisión de qué obra se proyecta —todos estos requerimientos se dan además dentro de un periodo de tiempo limitado que implica casi una carrera a contrarreloj— también permite convertir la asignatura de Historia en algo mucho más atractivo y emocionante para los alumnos y alumnas.

Gracias a un cuerpo docente cada vez más implicado y conocedor de estas nuevas técnicas didácticas, las películas y otros medios audiovisuales tratados como herramientas dentro del aula permiten a los estudiantes acceder a nuevas capas de esa gran ciencia social

que es la Historia. Por ello, también es relevante conocer cómo se han llevado a cabo distintos tipos de metodologías dentro de aulas reales con un alumnado de carne y hueso.

4. Análisis de experiencias y propuestas didácticas

Tras haber analizado a través de la bibliografía especializada cómo se lleva el cine al aula de Historia, de qué maneras se puede introducir, y qué problemas y ventajas trae consigo, es el momento de centrar el foco en una serie de experiencias y propuestas educativas que, tanto por sus planteamientos teóricos como por la forma de llevarlos a cabo en el aula, pueden considerarse buenos representantes de cómo puede utilizarse el cine para el aprendizaje de la Historia.

Las metodologías mencionadas a continuación ponen de manifiesto las posibilidades de acercarse al pasado desde planteamientos novedosos y efectivos, demostrando que las

capacidades de aprendizaje de los alumnos mediante el uso del cine no sólo se restringen sino que alcanzan cotas muchísimo más profundas. Las imágenes, unidas al contexto histórico proporcionado por el docente, permiten a los estudiantes analizar con una visión mucho más crítica aquello que estudian al mismo tiempo que utilizan la información dada por la película en cuestión para abordar cualquier aspecto de la asignatura de Historia.

Además, como se va a comprobar, todas las experiencias se saldaron con un alto nivel de éxito, demostrando no sólo cómo pueden ayudar a los estudiantes sino recalcando que se trata de una herramienta que puede ser empleada en todos los niveles y cursos de la ESO y el Bachillerato e, incluso, en niveles superiores universitarios.

La primera de las experiencias que se va a tratar fue realizada por Ricard Gorgues a partir de unos materiales correspondientes con el currículo de la ESO en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana hace más de veinte años, lo que indica que este tipo de nuevas metodologías ya presentaba un alto grado de atracción por parte de los educadores. Para ello se seleccionaron una serie de películas que además de ofrecer la visualización de lo que se había tratado en clase permitía al alumnado adentrarse dentro de otros ámbitos, recalcando de esta forma las posibilidades multidisciplinares de este tipo de herramientas. Se pone así de manifiesto una de las virtudes que señalaba Bermúdez (2008) en cuanto a la capacidad que ofrece el cine para interrelacionar distintos ámbitos del conocimiento. Por ejemplo, en palabras del propio Gorgues “*En busca del fuego* permite también una reflexión sobre «el papel y uso de las fuentes arqueológicas» (bloque 1) y la necesidad de «defender y conservar este patrimonio cultural» (bloque 2) (Gorgues, 1997, p. 72).

De la misma forma la proyección de *Ulises* ayudaba a contemplar escenarios que facilitaban la “percepción del espacio (bloque 1) donde surgió la civilización griega: el Mediterráneo, sus islas y regiones ribereñas, con un pasado común configurador de un espacio geopolítico con personalidad en el mundo actual, aunque no exento de tensiones” (Gorgues, 1997, p. 72).

Este proceso se repite con otros films que se adecúan tanto al tiempo limitado de las distintas sesiones como al grado de accesibilidad que requieren por parte del alumnado. Además, cada película va acompañada de un dossier que la contextualiza tanto dentro de su tiempo y espacio como en referencia al temario con el que se la puede relacionar. Con ello se busca que otros docentes interesados en este tipo de proyectos tengan a su alcance una clasificación estructurada de películas que poder introducir en el aula.

Al otro lado del Atlántico y por la misma época, Silvia Romano presentaba un proyecto llevado a cabo en las aulas argentinas que tenía como objetivo relacionar el cine patrio con la historia del país. Para ello, se buscaba que el alumnado llegara a un “análisis de los discursos del cine sobre la historia y el de la propia historia del cine argentino en su contexto de producción. Ello equivale a efectuar las mencionadas “lectura cinematográfica de la Historia” y la “lectura histórica de la/s película/ s”” (Romano, 1995-1996, p. 139). Dentro de esta metodología, el profesor introducía brevemente la situación cinematográfica de la época en la que se rodó la película para ponerla también en relación con la situación social del momento.

Tras esto, se visualizaba la película y, divididos en grupos, los estudiantes investigaban la época a través de lo visto en el film y un puñado de referencias bibliográficas. Con este método de trabajo se buscaba que los alumnos y alumnas pudieran preguntarse a sí mismos, y por tanto analizar, el periodo estudiado (Romano, 1995-1996, p. 140).

Con estos dos ejemplos ya se ha puesto de manifiesto las enormes ventajas que tare consigo la introducción de películas a la hora de trabajar la asignatura de Historia. Las imágenes se muestran así como una fuente de enorme interés para indagar sobre determinados aspectos del temario al mismo tiempo que facilita la asimilación de ciertos elementos que consiguen ambientar el periodo estudiado.

Unos años después, en 2002, otro trabajo presentaba unas características similares a la hora de comprobar cómo distintas obras pueden servir mucho mejor que cualquier otro medio para ambientar y ofrecer un aprendizaje duradero de la época histórica que se esté estudiando. En este caso concreto se hablaba acerca de *Gladiator* y sus posibilidades para que, a partir de ella, el alumnado de 3º y 4º de la ESO y de Bachillerato pudiera acercarse a la decadencia del Imperio romano así como a otros aspectos que irían desde las vestimentas hasta el urbanismo (García & Lérica, 2002). Factores que podrían parecer nimios pero que traen consigo un acercamiento mucho más rico al pasado, poblándolo de detalles que, como defendía Caparrós Lera (2007) tienen gran interés didáctico.

Mucho más reciente es la propuesta presentada por Edelweiss Aguilar en 2010, en la que planteaba usar distintas obras cinematográficas para el temario correspondiente a la Historia del Antiguo Egipto de 1º de la ESO, demostrando así que este tipo de herramientas pueden ser utilizadas en cualquier grado de formación.

Aguilar diseña una división por bloques, dentro del apartado encargado de estudiar el Antiguo Egipto, a los que asigna una serie de fragmentos de diversas películas y documentales. Tras haber visualizado esas piezas audiovisuales, los estudiantes deberán responder a una serie de fichas de trabajo que pondrán en relación lo que han visto con lo que han trabajado en clase (Aguilar, 2010). Evidentemente se trata de una metodología mucho menos compleja de las presentadas anteriormente, pero esto también indica que se puede trabajar con el cine desde distintos grados de profundidad dependiendo ya no sólo del curso, sino de la situación particular de cada grupo.

Otra experiencia que refleja los enormes resultados que llevan consigo este tipo de propuestas fue llevada a cabo en Alicante en un curso de 2º de Bachillerato, que contaba con la particularidad de que no había impartido la asignatura de Historia durante el curso anterior. Este hecho, que podría parecer un reto, significó sin embargo un gran éxito para que los estudiantes comprendieran la situación de España tras el fin de la II Guerra Mundial (Bernabé, 2016). El objetivo de este proyecto era que, a través de la visualización de la película *Bienvenido Mr. Marshall*, el alumnado alcanzara un grado de comprensión significativo sobre el periodo estudiado al mismo tiempo que aprendía a valorar artísticamente este tipo de medios.

Antes de la visualización de la película, los estudiantes debían buscar información de la época —la década de los 50 en España— así como de las películas producidas en ese

periodo. Posteriormente, se llevó a cabo la proyección de la película en clase para discutirla y debatir sobre lo que representaba. Por último, se tomó al alumnado una prueba teórica para comprobar el grado de conocimiento adquirido durante el proceso que ocupó este proyecto. Como puede apreciarse, es una metodología muy parecida a la empleada por Silvia Romano, confirmando la importancia de trabajar el cine apoyándose también en toda la información escrita disponible.

Los resultados confirmaron que la visualización de la película había permitido a los alumnos y alumnas de 2º de Bachillerato a entender los “diferentes conceptos, características culturales y sociales que forman parte de la historia de España” (Bernabé, 2016, p. 65). Demostrando una vez más que la obra cinematográfica, siempre que sea bien introducida y contextualizada, puede proporcionar una comprensión realmente profunda acerca de los hechos históricos. Además, este proyecto llevado a cabo en un curso tan complicado como 2º de Bachillerato, debido a las tensiones generadas por las pruebas de evaluación para acceder a los estudios universitarios, demuestra que el cine puede ser una herramienta fácilmente adaptable a cualquier tipo de grado de formación, siempre que se sepan trabajar los tiempos con los que se dispone.

Existen multitud de experiencias y propuestas educativas que abordan prácticamente cualquier época histórica tratada en los centros educativos. Desde películas que ayudan a comprender el horror del Holocausto —permitiendo abordar un temario complejo y traumático que además ha sido presentado desde diversos puntos de vista en la ficción (Barrenetxea, 2003)— hasta la situación social que se traduciría en la organización del movimiento obrero, tratado en films como *Germinal*, que permiten al alumnado ser testigos de las condiciones de vida del siglo XIX, los mecanismos de producción o el enfrentamiento entre diversas ideologías (Ballesteros & Merino, 2003).

Englobando y analizando tanto la metodología como el resultado de todos estos proyectos, se confirma que el cine es un medio perfectamente capaz de facilitar la comprensión de la Historia al alumnado de cualquier nivel educativo. Las imágenes, unidas a la introducción realizada por el profesorado, permiten a los estudiantes una aproximación novedosa y emocionante a los contenidos curriculares que, de otra forma, serían memorizados pero no asimilados.

5. Conclusiones

Es innegable la relevancia que sigue ocupando el cine en nuestra sociedad desde los hace más de cien años de su nacimiento. Su importancia a día de hoy sigue vigente gracias a una situación en la que la cultura y los objetos de consumo son cada vez más audiovisuales, siendo las imágenes una de las mejores fuentes de información del mundo.

Esta realidad, unida al surgimiento de unas nuevas generaciones que desde su mismo nacimiento se han encontrado en el centro de una nueva era digital conformada por los avances tecnológicos, hace que los docentes de las asignaturas de Historia se vean obligados a buscar alternativas que sustituyan a los métodos tradicionales de enseñanza para adaptarse a las

necesidad de los estudiantes actuales. Aparece así la pretensión de introducir el cine como una herramienta de primer nivel en las aulas para conseguir que el alumnado comprenda el pasado gracias a la interiorización profunda de aquello que ve y se le explica.

A pesar del gran debate surgido durante el siglo pasado entre los profesionales de la Historia acerca de si el cine podía ser una forma legítima de estudiar el pasado, se acabó demostrando que las obras cinematográficas guardaban no sólo la posibilidad de analizar los hechos históricos, sino que en sí mismas presentaban unas enormes posibilidades para conocer y aproximarse al momento en el que esa película se llevó a cabo. Esto quiere decir que, además de valorar si la película en cuestión proponía un acercamiento más o menos acertado al pasado, la información que se podía obtener a la hora de estudiar el momento en el que se realizó, el equipo técnico que la llevó a cabo o por qué decidieron representar un acontecimiento en vez de otro ofrecía una posibilidad igual de interesante a la hora de tratar el temario de la asignatura de Historia.

Aunque estas posibilidades, como se ha visto, quedaron demostradas muy pronto, también es cierto que la introducción del cine en los centros educativos siguió un ritmo muy paulatino durante el que se fue abandonando la idea de película como mero entretenimiento para ir sustituyéndola, progresivamente, por una nueva forma de trabajar con films que apoyaban al mismo tiempo lo que el alumnado estudiaba en clase.

Esto, unido a que los estudiantes se han ido desarrollando tanto física como mentalmente dentro de un mundo cada vez más audiovisual, ha producido la visión definitiva del cine como una herramienta didáctica fundamental a la hora de trabajar el temario de Historia, aunque también es cierto que, como toda nueva metodología, implica también una serie de dificultades a las que el cuerpo docente se ha tenido que enfrentar.

Tanto la variedad de grados de desarrollo que se encuentran entre los distintos cursos educativos como las diferencias que se pueden encontrar no solo entre grupos de alumnos, sino entre miembros del mismo grupo, provoca que el profesorado deba saber muy bien cómo contextualizar e introducir la película en el aula, qué obras audiovisuales debe escoger y con cuánto tiempo cuenta para llevar a cabo el trabajo requerido.

Es cierto que todos estos elementos, que se presentan a la vez y a los que hay que hacer frente al mismo tiempo, pueden representar una odisea insalvable, pero no por ello hay que dejar de lado una metodología que se traduce en una mayor comprensión de los conocimientos adquiridos así como de un aumento en las capacidades de análisis y pensamiento del alumnado. Toda introducción de nuevos métodos a la hora de trabajar en el aula van a traer consigo la aparición de obstáculos que hasta el momento no existían, lo que no justifica que se mantengan dinámicas basadas únicamente en la memorización de conceptos sobre los que se asienta un aprendizaje simple y casi vacío.

Por ello, a pesar de las obvias dificultades que trae consigo las dinámicas sustentadas en el uso de herramientas audiovisuales, la recompensa va a ser siempre muchísimo mayor. La capacidad que otorgan unas imágenes contextualizadas y analizadas a la hora de estudiar Historia ha quedado demostrada y está fuera de toda duda. El alumnado adquiere de esta forma una idea de los hechos históricos mucho más desarrollada y compleja que la que hubiera

obtenido por la simple lectura del libro de texto, además de que, como se ha explicado, el trabajar con la imagen ofrece también una suerte de aprendizaje multidisciplinar en el que además de estudiar Historia los estudiantes se acercan también a campos como el de la política, la sociología o el arte.

En definitiva, y teniendo en cuenta las problemáticas iniciales que trae consigo, las metodologías que emplean el cine como una herramienta central en el estudio del pasado aportan a los estudiantes maneras atractivas y emocionantes de afrontar la asignatura de Historia. El gran número de experiencias y propuestas didácticas que se pueden encontrar en este aspecto refleja también que con una planificación previa y teniendo en cuenta las posibilidades del alumnado se puede alcanzar enormes cotas de éxito, que irán siempre en beneficio de los estudiantes.

El cine ha pasado de ser una excusa a convertirse en una pieza fundamental en el aprendizaje significativo que los alumnos y alumnas pueden alcanzar a la hora de estudiar los hechos históricos correspondientes, ayudándoles a guardar en su mente imágenes que aportan no sólo contexto, sino también conocimiento, análisis y reflexión.

6. Bibliografía

Abramowski, A., Dussel, I., Igarzábal, B. & Laguzzi, G. (2010). Aportes de la imagen en la formación del docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos (Documento de trabajo). Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, Argentina.

Aguilar González, E. (2010). La aplicación didáctica del Cine en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta sobre Historia del Antiguo Egipto. *Revista de Didácticas Específicas*, 3, 46-51.

Barrenetxea, I. (2003). Cine y Holocausto: la representación del genocidio en el cine de ficción. *Filmhistoria*, vol. 13, 2. Recurso HTM

http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2003/cine_holocausto1.htm [consultado el 2 de octubre de 2021].

- Barrenetxea, I. & Elezcano, A. (2016). La imagen cinematográfica como fuente y agente de la Historia. *Filmhistoria*, vol. 26, 1, 67-80.
- Bernabé Villorde, M. (2016). El estado del bienestar a través del cine español de los cincuenta. Una propuesta didáctica para la clase de historia de España de bachillerato. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 83, 61-65.
- Bermúdez, N. (2008). El cine y el vídeo. Recursos didácticos para el estudio y enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, 101-123.
- Buletti, S. (20-31 de octubre de 2015). El uso de imágenes en la enseñanza de la Historia: reflexiones y propuestas. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado. Universidad Nacional del Mar del Plata, Argentina. <https://silo.tips/download/el-uso-de-imagenes-en-la-enseanza-de-la-historia-reflexiones-y-propuestas-palabr> [consultado el 9 de octubre de 2021].
- Burke, P. (2001). Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Editorial Crítica.
- Caparrós Lera, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, 1, 25-35.
- De la Cruz Cabanillas, I. (2003). Cine e historia del arte: "Un día de campo" y la pintura impresionista. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 113-121.
- De Pablo, S. (2001). Introducción. Cine e Historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma?. *Historia Contemporánea*, 22, 9-28.
- Derelioglu, Y. & Sar, E. (2010). The use of films on history education in primary schools: Problems and suggestions. *Procedia Social and Behavioral*, 9, 1-4
- Díaz Barrado, M. P. (2012). La imagen en el tiempo: el uso de fuentes visuales en Historia. *Hao*, 29, 141-162.
- Domínguez Castillo, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico. Conceptos y "empatía". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1-21.
- Ekerman, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual. *Clío & Asociados*, 18-19, 438-454.
- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *Filmhistoria*, vol. 1, 1, 3-12.
- García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 13, 123-126.

- García Arias, T. (2018). Cine y educación: una propuesta didáctica. *Publicaciones Didácticas*, 96, 13-20
- García Beguería, A. & Lérica Lafarga, R. (2002). *Gladiator*, el cine y su aplicación didáctica. *Clío: History and History Teaching*, 26. Recurso HTM <http://clio.rediris.es/fichas/Gladiator/GLADIATORL.htm> [consultado el 2 de octubre de 2021].
- González Castelló, J. (2018). Epistemología en los medios audiovisuales. *Filmhistoria*, vol. 28, 1-1, 65-72
- Gorgues, R. (1997). El cine en la clase de historia. Un proyecto didáctico para la ESO y el bachillerato. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 11, 71-80.
- Guichot Reina, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación española: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. *Cabás*, 11, 141-160.
- Gusso, M. (2000). Las ciudades y la inmigración en el cine. Una fuente para estudiar Europa. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 23, 37-42.
- Ibars Fernández, R. & López Soriano, I. (2006). La Historia y el cine. *Clío*, 32, 3-21.
- Laborda Oribes L. (2007). La construcción histórica en la cinematografía norteamericana (Tesis doctoral). Departamento de Historia Moderna Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Luis Hueso, A. (1991). Planteamientos historiográficos en el cine histórico. *Filmhistoria*, vol. 1, 1, 13-24.
- Meier, A. (2003). El cine como agente de cambio educativo. *Revista Electrónica de Educación*, 22, 58-64.
- Nigra, F. (2019). Más allá de Rosenstone. Por una agenda de trabajo en Cine-Historia. *Filmhistoria*, vol. 29, 1-2, 27-46.
- Paladino, D. (2006). ¿Qué hacemos con el cine en el aula?. En Dussel, I. & Gutiérrez, D. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp.135-144). Buenos Aires: Manantial.
- Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Edetania*, 47, 221-232.
- Pérez Vejo, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y sociedad*, nº 32, 17-30.
- Prats, J. (2015). Combates por la Historia en la educación. *Debates*, 15, 145-153.
- Romano, S. O. (1995-1996). Cine e Historia. Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la historia. *Estudios*, 6, 131-141.
- Sàez Sagarra, E. (2003). El cine en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Filmhistoria*, vol. 13, 1. Recurso HTM

<http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2003/cienciassociales1.htm> [consultado el 2 de octubre de 2021].

- Sánchez Bedoya, H. G. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. ¿Ver o mirar?. *Zona Próxima*, 10, 196-209.
- Selva Masoliver, M. & Solà Arguimbau, A. (1997). Reflexiones alrededor del cine y la historia en la enseñanza. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 11, 7-14.
- Sorlin, P. (5-8 de septiembre de 2007). Cine e historia, una relación que hace falta repensar. I Congreso Internacional de Historia y Cine. Universidad Carlos III, Madrid. <https://core.ac.uk/download/pdf/29404707.pdf> [consultado el 2 de noviembre de 2021].
- Tina Ballester, I. (2003). El cine como recurso didáctico: "Germinal". *Filmhistoria*, vol. 13, 1. Recurso HTM
<http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2003/germinal1.htm> [consultado el 2 de octubre de 2021].
- Valdés-Águila, D. M. (2018). Uso del cine en la enseñanza de la historia. *EduSol*, vol. 18, 63, 107-112.
- Valero Martínez, T. (2005). Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making Of*, 32, 28-33.
- Wagner, D. (2018). Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 22-44.