



Universidad
Zaragoza



Universidad
Zaragoza

TFM A Línea 2: Cultura popular contemporánea
(comic, cine, música, videojuegos) como recurso didáctico en el
aula de ciencias: usos y problemática

El cine como fuente histórica y recurso educativo.
Tratamiento de sus problemáticas y análisis de sus
posibilidades desde el film “El caso de Martín Guerre”

Cinema as a historical source and learning tool.
Treatment of its problematic aspects and analysis of its
possibilities from the film “The case of Martín Guerre”

Autor/es

Nerea Remón Remacha

Director/es

Iñaki Navarro Neri

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020/2021

Resumen: La sociedad del siglo XXI se encuentra atravesada por las producciones cinematográficas, siendo tal su influencia que las disciplinas sociales y humanísticas no han podido obviar la necesidad de ser tenidas en cuenta. En el caso de la relación entre Historia y Cine, dos son los planteamientos principales: por un lado, su uso como fuente histórica, un aspecto que se trata en el presente trabajo a modo de síntesis expositiva de las principales aportaciones recogidas, y por otro lado, el potencial del producto audiovisual como instrumento educativo en la educación oficial. Si es innegable la influencia del cine en nuestra cotidianeidad, son varios los aspectos problemáticos con los que se topa el profesorado de secundaria. Convencidas de su potencial didáctico, tras trabajar sobre las ideas de los principales autores y teniendo en cuenta las necesarias precauciones que precisa el tratamiento didáctico de un producto cultural elaborado para una sociedad de masas, concluimos el estudio analizando las posibilidades que encierra un ejemplo polémico como es el film “El caso de Martín Guerre”.

Abstract: The 21 st century society is being gone through by cinematographic production, being such their influence that the Social and Humanistic disciplines could not omit the need of keeping in mind. In the case of the relationship between History and Cinema, there are two main approaches: on the one hand, its use as an historical source, an aspect that is adressed in the present essay by way of a demonstrative summary of the main approaches colected, and on the other hands, the potential of the audiovisual product as and educational instrument in official education. If is irrefutable the influence of cinema in our everyday nature, secondary school teachers find many problematic aspects trying to treat it as a learning tool. We are convinced of ther didactic potencial and, after working on the ideas of the primary authors and having in mind the required preventive measures of working with a media product, We conclude analyzing which possibilities contained a controversial example such as the film “The case of Martín Guerre”.

GUIÓN:

1. Introducción.....	4
2. La visión del audiovisual por historiadores e historiadoras: ¿fuente histórica y herramienta didáctica?.....	6
• El cine como fuente histórica.....	7
- ¿Qué es una fuente histórica?	
- El cine: entre producto cultural destinado a entretener y una herramienta de análisis histórico	
• El cine como herramienta didáctica.....	12
3. Problemática en el uso del cine como herramienta didáctica en el aprendizaje de las ciencias sociales.....	16
• Marco legal: Análisis del currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	16
• Formación audiovisual del profesorado y el alumnado.....	18
4. ¿Todo film puede tener un carácter educativo? Análisis de la película “El caso de Martín Guerre” para enseñar el comienzo de la edad moderna.....	22
5. Conclusiones.....	27
6. Referencias bibliográficas.....	29

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la celeridad del tiempo y por los cambios que se producen constantemente a distintos niveles: social, político, cultural y económico. En este sentido, el sistema educativo debe ir al compás y adaptarse a las transformaciones de la sociedad. Continuar utilizando las técnicas tradicionales de enseñanza esteriliza el poder transformador que poseería una educación consciente y consecuente con las necesidades de cada tiempo.

El modelo tradicional en el que el personal docente imparte el temario a base de clases magistrales, contribuyendo a crear un perfil de alumnado relegado a una posición de sujeto pasivo y receptivo de información, tuvo su funcionalidad en el siglo XIX y comienzos del siglo XX. Sin embargo, los individuos del siglo XXI viven y se relacionan en una realidad muy distinta a la de aquéllos, mucho más activa, dinámica, cambiante y estimulada. Es por ello que se hace necesario introducir orientaciones curriculares y técnicas metodológicas y evaluativas que posibiliten una reforma profunda en el sistema educativo español.

Bajo esta filosofía son numerosas las propuestas renovadoras que se han ido planteando desde la década de los 60 del siglo XX. Pedagogos y pedagogas junto a teóricos de la didáctica de la educación se han sumergido en un océano de preguntas que, en muchos sentidos, cuestionan el proceder metodológico tradicional, con la intención de reformular la profesión del educador y educadora.

Si centramos la mirada en el caso de las ciencias sociales, resultan interesantes las aportaciones que autores como Lee (1987) o Dickinson (2004) formulan en relación a la filosofía renovadora del “Center for the Study of Historical Consciousness” canadiense. Para dicha organización la comprensión histórica implica unos complejos procesos de pensamiento que permitan interpretar los contenidos (conceptos de primer orden), a través de estrategias propias de la disciplina (conceptos estratégicos o de segundo orden) (Gómez et al., 2014)

El razonamiento histórico es, por tanto, un proceso complejo que genera dificultades entre el alumnado adolescente. No es de extrañar que muchos de ellos y ellas

se limiten a memorizar el contenido presentado y, simplemente, reproducir lo aprendido en la prueba que se les presente, sin desarrollar ningún tipo de pensamiento histórico ni reflexivo en torno a conceptos como los de tiempo, espacio o cambio y continuidad.

Necesariamente se han de plantear nuevas líneas de diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en busca de posibilitar el surgimiento de un compromiso auténtico del alumnado con su propio aprendizaje. Se pretende conseguir un alumnado activo y participativo, que interactúe directamente con el contenido y se encuentre implicado, conectado y comprometido para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés (Rigo, 2013).

En este sentido, se ha planteado la posibilidad de utilizar distintos recursos didácticos, más allá de los libros de texto o de las fichas expositivas, encontrando entre ellos la propuesta del contenido audiovisual. Como toda propuesta, tiene sus seguidores y sus detractores, por lo que en las páginas que se siguen se va a tratar de reflexionar sobre la esencia del medio audiovisual y su correspondiente potencial educativo, mostrando tanto sus puntos fuertes como débiles.

Comenzaremos por exponer la relación existente entre la disciplina histórica y el cine, mostrando las principales aportaciones realizadas desde el punto de vista de la obra audiovisual como fuente histórica así como herramienta didáctica. Tras ello, en relación al tema que nos concierne, continuaremos abordando dos problemas que hemos considerado de mayor relevancia en el tratamiento del cine como herramienta didáctica y concluiremos el trabajo preguntándonos si el cine es un instrumento válido mediante el caso concreto del uso didáctico de la obra “El caso de Martín Guerre”.

2. La visión del audiovisual por historiadores e historiadoras:

¿Fuente histórica y herramienta didáctica?

La sociedad del siglo XXI se encuentra inundada de contenido audiovisual. Es una realidad a la que tienen acceso todo tipo de clases sociales, por lo que el público potencial es variado y diverso. Tal es su impotencia en la actualidad que autores como McLuhan (1964) llegan a entender que los efectos causados por los medios de comunicación son los precursores de los grandes cambios sociales que vienen sucediéndose.

En sintonía con ello, son numerosos los autores que se han planteado el papel del audiovisual dentro de la sociedad, desde disciplinas como Sociología, Filosofía y Antropología con Paul Ricoeur (1987), Choza (2006) y Arechederra (2006) entre otros. Evidentemente, lo mismo ha ocurrido desde la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, siendo sus principales exponentes los franceses Marc Ferro (1977) y Pierre Sorlin (1995) y el estadounidense, Robert Rosenstone (1997). El ámbito de acción del audiovisual ha alcanzado una amplitud tal, que prácticamente desde toda ciencia social y humanística se pueden establecer relaciones con el mismo.

Desde nuestro campo de estudio, que se refiere a la relación entre medios audiovisuales y didáctica de las Ciencias Sociales, se han producido numerosos y variados estudios cuya línea común de debate se centra en: por un lado, atender a la posibilidad de utilizar los medios audiovisuales como fuentes históricas y, por otro lado, valorar su potencial como instrumento didáctico en la educación oficial. Son significativos los estudios que de un tiempo atrás se han venido produciendo en relación a esta temática, contribuyendo a ello el hecho de ampliar el concepto de fuente a todo vestigio que proporcione información sobre el pasado. Además, la insistencia de los recientes planes de estudios académicos en la innovación docente ha hecho el resto, en un momento en que el acceso al patrimonio cinematográfico acumulado a lo largo del último siglo se ha democratizado hasta límites insospechados gracias a la difusión del vídeo, el DVD e Internet (Cortina, 2010).

2.1. El cine como fuente histórica

- ¿Qué es una fuente histórica?

Para abordar el presente apartado, debemos preguntarnos, en primer lugar, qué es una fuente histórica. Como señaló el historiador francés Lucien Febvre en su libro *Combates por la historia* (1953):

“La historia se hace con documentos escritos, sin duda. Cuando los hay. Pero puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos cuando no los hay. A base de todo aquello que el ingenio del historiador puede utilizar para fabricar su miel, a falta de flores normales. Por consiguiente, con palabras. Con signos. Con paisajes y tejas. Con formas de campos y malas hierbas. Con eclipses de luna y correas de atelaje. Con dictámenes de piedras por geólogos y análisis de espadas de metal por químicos. En una palabra, con todo aquello que es del hombre, denota la presencia, la actividad; los gustos y las maneras de ser del hombre". (Lucien Febvre, 1953, recogido en Hernández y Ramírez, 2001).

Por su parte, Marc Bloch (1949) en sus reflexiones sobre la Ciencia Histórica, coincidió con Febvre en ampliar la mirada en relación a qué instrumentos proporcionan información sobre las realidades históricas.

De las afirmaciones que hacen tanto Febvre como Bloch, podemos extraer una conclusión: el concepto de fuente histórica no posee una definición unívoca y absoluta, por lo que no se puede establecer una clasificación clara que distinga qué cosas pueden ser consideradas como fuente histórica y cuáles, por el contrario, no. Teniendo dichas reflexiones en cuenta cabe señalar que, más que una condición esencial que dictamine si algo es o no fuente histórica, dependerá de la perspectiva aplicada por el autor o autora y de los argumentos con los que trate de justificar su selección. Se puede deducir, por tanto, que las producciones audiovisuales pueden encajar o no en el estatus de fuente histórica dependiendo del juicio de valor que se aplique.

- El cine: entre producto cultural destinado a entretener y una herramienta de análisis histórico

Bajo un primer acercamiento, siendo el cine considerado como el séptimo arte, parecería consecuente que las producciones audiovisuales fuesen estudiadas como obras de arte y se incluyeran en la disciplina de la Historia del Arte. Sin embargo, entre los

académicos existe un importante rechazo y el principal problema se encuentra en que se identifica como <<arte>> aquello que está respaldado por juicios de valor que diferencia entre las bellas artes y la cultura visual/popular/mediática. Existe una distinción entre historia del arte y la historia de la cultura visual, en la que la primera es sinónimo de calidad y enriquecimiento; y la segunda es sinónimo de manipulación y de colonización (Triviño, 2018).

El argumento manipulativo es la principal barrera que encajona al producto audiovisual en una herramienta de entretenimiento, sin ampliar su validez como fuente histórica o como medio didáctico. Ya que, tal y como señala Cortina (2010), al ser forzosamente una obra colectiva y un producto comercial que es preciso financiar, el rigor suele supeditarse a la necesidad de amortizar la inversión, por lo que una película debe entretener y satisfacer los gustos y las expectativas de la crítica y del público, de la sociedad a que se dirige; y en virtud de ello el cineasta ha de respetar todo un cúmulo de convenciones que limitan su libertad (los géneros, la censura o la autocensura, los límites de lo mostrable, etcétera) o bien subvertirlas, lo que en determinadas circunstancias también puede favorecer la comercialidad.

No obstante, resultaría ingenuo considerar que el resto de textos, cartelería propagandística y producciones artísticas, han sido generados con total neutralidad para que el historiador o historiadora realice su trabajo de investigación y pueda extraer de las mismas una representación objetiva de cierto momento o suceso histórico.

Las características propias del mundo multimedia, suscitan, por un general, miradas precavidas y escépticas en el ámbito de la investigación, ya que tienden a valorar como problemática, en cuanto a rigor científico e histórico, la esencia misma del audiovisual. No obstante, desde la década de los 90 comenzaron a plantearse desde el país galo propuestas novedosas, con Marc Ferro (1977) y Pierre Sorlín (1995) como sus principales exponentes.

Marc Ferro (1977) fue uno de los primeros analistas que vieron el cine como una fuente de documentación útil para la investigación y la enseñanza de la Historia, debido a sus enormes posibilidades de expresión y a su capacidad para mostrar y connotar determinados aspectos de la vida cotidiana: estereotipos, mentalidades, poder simbólico,

relaciones sociales de género, etc. (Radetich, 2011). En *Cine e Historia* (1977), su obra referente, entiende el cine como un instrumento que posibilita la reconstrucción de sucesos dotándoles de un significado.

Al mismo tiempo, Sorlín (1995) se posicionó en defensa del uso del cine como fuente histórica y matizando que la dificultad se presenta cuando el historiador no sabe qué hacer con el material por no estar preparado para su uso (Bermúdez, 2008). En este sentido, se plantea como posibilidad que una fuente histórica, de gran seguimiento en la sociedad contemporánea, está siendo desechada no por el valor que de la misma se puede extraer, sino por la incapacidad de los profesionales de la Historia de atenderla.

En concordancia con las reflexiones anteriores, el teórico estadounidense Robert Rosenstone, contribuyó a convertir el concepto de “*historia y cine*” en un espacio de estudio en el mundo académico. Desde su obra, *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia* (1997), entiende los films como una forma de escritura de la Historia, tan válida como el documento escrito tradicional. Basa su argumentación en considerar la historia, incluida la escrita, como una reconstrucción, no un reflejo directo, y tal como la practicamos es un producto cultural e ideológico del mundo occidental en un momento de sus devenir; el lenguaje escrito sólo es un camino para reconstruir historia, un camino que privilegia ciertos factores: los hechos, el análisis y la linealidad (Alvira, 2011). Ante una “literalidad” fílmica imposible, el cine inventa, condensa, simboliza. Y el historiador, dice Rosenstone, tiene que aprender a “leer” ese lenguaje fílmico (Alvira, 2011).

Observamos, por tanto, que, desde los planteamientos de Rosenstone (1997), no se considera que el cine reproduzca la realidad sino que la reconstruye desde un lenguaje particular. En este sentido, es importante encontrar el modo de resolver uno de los mayores problemas al utilizar el cine como fuente, que es hacer un adecuado análisis de los códigos propiamente cinematográficos, lo que permitiría recuperar más ajustadamente las formas de representar en el cine: analizar cómo se muestra, además de qué se muestra (Alvira, 2019). No es ésta una tarea sencilla de abordar, pues en el lenguaje audiovisual la palabra queda al servicio de la imagen; entendiendo esta explicación desde la semiología, como análisis de los signos, podemos decir que el cine es un discurso dual; por un lado, tiene la parte visual, que nos permite hacer diferentes

interpretaciones; y tiene también un guion, un discurso del que parte para dar lugar a una película (Cortés, 2018).

Por tanto, tal y como señala Alvira (2019), uno de los principales desafíos consiste en atender a las características del lenguaje audiovisual, que habla directamente del carácter subjetivo propio de una herramienta de entretenimiento producida en una sociedad de masas. Dicho desafío se presentó a los historiadores al teorizar sobre el tratamiento del cine como fuente histórica, conduciendo a que la visión que identificaba sin matices realidad y representación cinematográfica comenzase a ser cuestionada a mediados de los años sesenta desde diversos flancos. Por un lado aquellos realizadores que comenzaron a explorar modos de narración alternativos a Hollywood, por ejemplo poniendo de relieve la presencia de la cámara y con esto la naturaleza construida del film, como puede ser el caso de Godard, o las marcas de subjetividad presentes por ejemplo en el cine de Jonas Mekas. Por otro lado, los aportes desde campos como la sociología, el psicoanálisis o la semiótica en la teoría cinematográfica contribuyeron a repensar el vínculo del cine con lo real a partir de la idea de construcción y de los condicionantes sociales y subjetivos para que una determinada representación cobre estatus de verdad (Fabricio, 2016). Dichos condicionantes entran en relación con el aspecto manipulativo que anteriormente ha sido señalado a través del planteamiento de Triviño (2018). Sin embargo, si se toma consciencia y se otorga a las producciones audiovisuales el carácter tanto de testimonios cuanto de testigos de la Historia, se abre la posibilidad a que el factor manipulativo deje de ser un impedimento, comprendiendo así que las producciones audiovisuales son reflejos de la sociedad en las que se producen. Bajo este marco se podría encontrar la “utilidad” del factor manipulativo, en tanto que nos habla de cómo y por qué se ha producido.

Un ejemplo claro lo encontramos en el periodo denominado como Guerra Fría estudiado desde su vertiente cultural, tarea realizada por autores como Antonio Niño en su artículo “Uso y abuso de las relaciones culturales en política internacional” (2009). Al prestar atención a las producciones audiovisuales de los Estados Unidos y de la Unión Soviética, entendemos parte del funcionamiento de política de contra ataque cultural de los bandos enfrentados. Así pues, conocer la procedencia de las financiaciones de los audiovisuales, los géneros y los contenidos que ambas organizaciones gubernamentales estaban interesadas en mostrar, nos habla de la realidad de ese momento histórico, por lo

que alcanza el status de fuente histórica, aunque pueda ser auxiliar a otros instrumentos de investigación que complementen los estudios. Así pues, coincidimos con Alvira (2019) al señalar que tener una película cobra significado cuando es consumida/apropiada, y por eso deben valorarse las reacciones de la sociedad a la que se dirige y con la que dialoga. En la misma línea, Cortina (2010) establece precauciones y considera esencial la “crítica de los condicionamientos sociales”: porque el cine es una obra colectiva en la que no sólo cuenta el director, sino las entretejidas aportaciones de guionistas, productores, actores, directores artísticos y demás colaboradores del equipo técnico.

Habiendo expuesto el desafío del tratamiento de la propia subjetividad devenida del producto audiovisual con su lenguaje particular, completaremos el apartado señalando un segundo aspecto de debate, referido al contenido que los productos audiovisuales son capaces de recoger. Generalmente, las producciones cinematográficas o documentales de carácter histórico tienden a centrar su atención en grandes sucesos y vidas de grandes personajes, como reyes y nobles, sin prestar suficiente atención a las realidades cotidianas. En este sentido, autores como Ibars y López se pronuncian contra el reducido ámbito de atención que una producción audiovisual de unas pocas horas puede alcanzar, sin tener en cuenta que “el asunto de la historia es el espíritu y las costumbres de las naciones, es decir, las formas de la vida”, algo mucho más difícil de reflejar en una película (Ibars y López, 2006).

No obstante, ¿no es también una realidad que se reproduce en las propias producciones históricas textuales de carácter académico? Si bien el tema cultural o de género ha copado amplio espacio en las últimas décadas, existe una tradición académica arraigada, por la que los temas políticos y bélicos mantenían un papel central. Cabe señalar que los temas culturales, de género, orientalistas, etc, es decir todo aquel que no girase en torno a grandes personajes o episodios de la Historia occidental, acaban, como quien dice, de ser contemplados con una esencia propia, dejando de verse como subapartados de los aspectos políticos, económicos y armamentísticos.

Al fin y a la postre, no parece guardar tanta importancia el objeto de análisis seleccionado para investigar o educar, cuanto lo que los propios investigadores y educadores puedan hacer con el mismo, tratando de exprimir al máximo sus posibilidades.

2.2. El cine como herramienta didáctica

Tras haber analizado los principales planteamientos que la Ciencia Histórica se hace con respecto al cine como herramienta de investigación, continuaremos cuestionándonos por el papel del mismo dentro de la enseñanza de las ciencias sociales.

En lo que se refiere al interés por la aplicación del cine a la didáctica de la historia, es un fenómeno bastante reciente y coincide con la revolución tecnológica que, gracias al vídeo, facilitó el acceso a las películas e hizo posible su uso en el aula (Martínez, 2013). Concretamente este proceso ocurrió en la década de los 80, contribuyendo a desbrozar el terreno sobre todo la obra sistemática y teóricamente bien armada de José Enrique Monterde, que delimitó muy bien el tema en cuestión dentro de un triángulo cuyos vértices son Cine, historia y enseñanza (Monterde, 1986). En ella consideraba el filme como reflejo de la sociedad y como discurso histórico, paso previo para plantearse su aplicación didáctica, sobre la cual daba unas pautas precisas a partir de la experiencia del colectivo Drac Magic (ciclos para estudiantes, cursillos para profesores, fichas de trabajo, información videográfica) (Martínez, 2013).

Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XX ya se producen algunas publicaciones sobre el tema en cuestión, siendo concretamente la primera de Sluys, *La cinematografía escolar y posescolar* (1920). La necesidad de incluir el cine como herramienta educativa venía dada por motivos políticos e ideológicos, así como por un cambio en las ideas pedagógicas (Institución Libre de Enseñanza) (Cortina, 2010). Por tanto, tras unas pocas décadas posteriores a los inventos de los hermanos Lumière, ya se vislumbra el potencial educativo de la obra cinematográfica.

Centrándonos en la realidad actual, es evidente la urgente necesidad de despertar la atención del alumnado adolescente, para lo que los educadores y educadoras deberán recurrir a todo aquello que les cause interés y curiosidad. Se ha de tener en cuenta, por tanto, que el alumno de comienzos del siglo XXI proviene de la cultura de la imagen, del audiovisual, convirtiéndose éste en un buen instrumento para introducir y despertar en los alumnos un “enganche” por determinados temas humanísticos (Fuentes y Murillo, 2005).

A pesar de que numerosos autores de la actualidad convienen en la practicidad del cine como instrumento educativo (Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez, 2004; Fuentes y Murillo 2005, entre otros), son muchas también las inquietudes e inseguridades que surgen ante ello. Entre las miradas más precavidas encontramos la de la docente estadounidense Renne Hobbs (2006), quien en su análisis del “no-óptimo” uso del video, señala una tipología de prácticas comunes en las clases de la escuela secundaria: usar las películas sin instrucciones ni propósitos claros, sin “breaks” para debatir sobre ella o emitir cuestiones al final de la misma, así como usar las películas para que el personal docente pueda descansar su mente (...). Las conclusiones de Hobbs coinciden con la visión a menudo estereotipada de los profesores de ciencias sociales que tienden a trabajar bajo el piloto automático más que en facilitar sesiones de aula discursivas (Stoddard, 2012). Sin embargo, autores como O’Connor (1988) consideran al cine como un “texto” que puede servir como fuente de conocimiento histórico, como una evidencia a interpretar o como un artefacto histórico a analizar (Stoddard, 2012).

Con todo y con ello, más allá de los distintos posicionamientos, al igual que sucede con el planteamiento del cine como posible fuente histórica, en el ámbito educativo se contemplan varias situaciones problemáticas que conviene tenerse en cuenta. Tras haber realizado un seguimiento de las distintas obras, expondremos los cuatro que hemos considerado como más relevantes y posteriormente nos centraremos en la explicación de los que mayor impacto suponen, según nuestra visión, en la educación oficial del Estado español.

En primer lugar y como es evidente, el carácter manipulativo de una herramienta de entretenimiento vuelve a ser señalado como desafío. Como hemos visto, las producciones audiovisuales, por sus propias características, no son objetos neutrales de conocimiento y poseen unas limitaciones de representación de la realidad evidentes. Nunca debemos olvidar que el director de cine produce una obra creativa y aunque sea del llamado género histórico, no tiene por qué representar o reflejar con exactitud científica el periodo histórico que se recoge en el film (Gorgues y Goberna, 1998). Una película que refleja extraordinariamente lo que decimos y que nos puede servir para reflexionar con nuestros alumnos y alumnas en este sentido es el film norteamericano *Dulce libertad* (1986) (...). El protagonista es un profesor de historia que ve cómo un libro

suyo es convertido en un guión cinematográfico en el que no reconoce nada de lo investigado para su elaboración (Gorgues y Goberna, 1998).

En segundo lugar, no se debe perder de vista el aspecto lúdico del cine ni tampoco olvidar, en el caso concreto de nuestra disciplina, que el cine por sí solo no es capaz de enseñar historia. Tal y como señala Martínez (2013), una película, por lo general, presenta la historia como una narración cerrada, con su nudo, desarrollo y desenlace; la imbuye de una fuerte carga dramática, llena de emociones, aventuras y heroísmo; y extrae de ella un mensaje moral, a menudo en términos tranquilizadores de progreso. No obstante, son numerosas y variadas las estrategias que se han ido desarrollando para solventar dicha problemática: Desde los tiempos del cine soviético ha habido cineastas que han evitado el individualismo dando protagonismo a las masas (las películas de Eisenstein, los cines anticolonialistas de Sanjinés o Diegues) o elaborando películas corales (La Marsellesa de Jean Renoir); otros han huido del espectáculo y del dramatismo y, por tanto, de la identificación emotiva, por medio de un distanciamiento brechtiano que disminuye el poder de fascinación que el cine posee y devuelve al espectador la capacidad de posicionarse racionalmente ante los mensajes que recibe (las películas históricas de Rossellini, el Wynstanley de Brownlow y Mollo); y hay quienes han dinamitado la sensación de realismo para no hacer olvidar que siempre estamos frente a una representación que interpreta pero no pretende usurpar ni monopolizar la comprensión del pasado (Martínez, 2013).

En tercer lugar, el tiempo del que dispone el docente en un curso escolar, muy relacionado al marco legal del que dispone. En el proceso de establecer una programación didáctica, el factor temporal adquiere un protagonismo principal, sea cual sea la técnica metodológica que se pretenda llevar a cabo: aprendizaje basado en proyectos, expositiva, etc. En el caso de introducir el visionado de películas, la distribución temporal será un factor a tener en cuenta, atendiendo a qué número de sesiones van destinadas a la visualización de la misma y a su posterior tratamiento, pues la simple proyección de una película sin una pauta guía de los procesos didácticos a seguir y de lo que se espera que el alumnado aprenda con la misma, no contribuiría al proceso didáctico.

En último lugar, la formación de docentes y alumnado. En función de la misma las proyecciones podrán alcanzar o no un cometido didáctico.

A lo largo del siguiente apartado, trataremos con mayor detenimiento los dos últimos aspectos, pues hemos considerado que son los dos grandes hándicaps dentro de la enseñanza de secundaria de nuestro país.

3. PROBLEMÁTICA EN EL USO DEL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Nos centraremos en los dos que hemos considerado como principales: por un lado, el marco legal que marca las orientaciones básicas de enseñanza y, por otro lado, la formación de docentes y alumnado en el trabajo y análisis del contenido audiovisual. De alguna manera, acogen dentro de sí las tres problemáticas que les preceden en el discurso.

3.1. Marco legal: análisis currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón

En lo que respecta al marco legal, nos centraremos en la disposición general de la Comunidad de Aragón, tratando de observar las condiciones que posibilita.

Desde el mismo se consideran las materias de Historia y Geografía como materias a través de las que el alumnado puede alcanzar un conjunto de saberes y competencias integradoras, de modo y manera que las propuestas de enseñanza que se precisan para la consecución de dicho objetivo, deben centrarse en la interdisciplinariedad, potenciadora de la conformación de saberes coordinados. El marco legal, por tanto, interpela a los docentes de las distintas materias a llevar a cabo un trabajo pedagógico coordinado y articulado, no obstante, esa filosofía guía que inspira los apartados introductorio y de objetivos queda desfigurada en el marco de los contenidos y los estándares del aprendizaje. El desequilibrio principal viene de la cantidad de contenidos que se exponen, así como las técnicas de enseñanza, bastante ambiguas y opacas.

En términos generales, el marco legal expone a las disciplinas histórica y geográfica como lugares desde los que el alumnado podrá acercarse al conocimiento de los distintos contextos sociales y problemas habidos a lo largo del tiempo, de modo que pueda servirles como herramienta para posicionarse en su realidad presente. En este sentido, el texto legal otorga un valor propio a la ciencia histórica, es decir, le proporciona identidad como una herramienta de conocimiento que tiene valor en sí misma. No se pretende, por tanto, que el alumnado conozca el pasado por el simple hecho de aumentar su conocimiento de datos y acontecimientos históricos ubicados dentro del currículo de cada curso. Al contrario, ese valor en sí mismo, sugiere que un estudio adecuado de la Historia permitirá el desarrollo de cierto tipo de razonamiento histórico: introducir al

alumnado en la idea de multiperspectiva, observando los distintos niveles y escalas temporales y espaciales que interrelacionan en las sociedades; fomentar el desarrollo de una visión en perspectiva histórica, en el sentido de evitar que se desvinculen de forma absoluta del pasado de la humanidad, comprendiendo que los procesos históricos no son estancos sino dinámicos, por lo que se sugiere que la Historia contribuiría al desarrollo de una necesaria visión holística. Asimismo, el marco legal remarca el valor de la Historia como disciplina “ejemplificante” o modelo, en referencia a que, a través de su conocimiento, el alumnado podrá desarrollarse en valores cívicos como el de ciudadanía democrática.

Son, pues, múltiples los atributos que el marco legal concede a las materias de ciencias sociales. Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, no será a través de la acumulación de conocimientos, a modo de currículo enciclopédico, que el alumnado podrá obtener tal conjunto de capacidades. Tanto en la introducción cuanto en los objetivos contenidos en el marco legal se sugiere un tipo de planteamiento de la enseñanza histórica y geográfica, alejada de tareas memorísticas, pues el interés de la asignatura no reside en la acumulación de conocimientos, sino en la utilización de los mismos como instrumentos facilitadores de un tipo de razonamiento histórico y geográfico relacionado con la conciencia crítica, democrática y sostenible.

Sin embargo, dicha perspectiva se queda limitada en los apartados de introducción, objetivos y competencias, pues los puntos de contenidos y evaluación acogen un planteamiento ambiguo y abstracto, con una puesta en práctica poco definida de las orientaciones curriculares señaladas anteriormente. Por ejemplo, tanto en el punto de objetivos cuanto en la exposición de contenidos se hace una mención reiterada a que el alumnado debe conocer las causas de los hechos históricos. Sugiere, por tanto, la elaboración de un currículo de causalidad histórica, no obstante, queda poco definido el método a llevar a cabo para evitar una enumeración sistemática de causas sin lograr un entendimiento profundo de los procesos históricos; es decir, cómo subsanar el peligro de enumerar sin interpretar.

Conviene señalar, por otro lado, que la mención a la necesidad de utilizar fuentes y a construir un currículo en el que se valore el patrimonio artístico y cultural de las distintas épocas históricas, expone al cine en un primer plano. Si, como se ha

argumentado en puntos anteriores, la posibilidad de que el cine sea tratado como fuente histórica depende del propio tratamiento que le proporcionen los investigadores, dependerá, a su vez, de los propios educadores que pueda ser usado como medio educativo en el aula. Sin embargo, para poder extraer información de manera correcta de estos medios se necesita un conocimiento del lenguaje fílmico que la mayoría de los alumnos y profesores no tiene puesto que no se incluye en los programas de educación de casi ningún país (Bermúdez, 2008).

Con todo y con ello, el texto legal es una pieza ambigua, de la que se puede extraer como idea principal que sería un fracaso desarrollar una orientación curricular de tipo enciclopédico en tanto que dificultaría el aporte del principal valor de la asignatura: la interpretación del alumnado y su propia reflexión de los hechos históricos, sin embargo, la desmesurada cantidad de contenidos que se exponen así como la escasez de técnicas que presenta, hace que el profesorado sea quien, de forma personal, deba esforzarse en desarrollar un tipo de currículo adaptado que rompa con la metodología memorística tradicional. Tal y como señalan Ambrós y Breu (2007), si bien la LOGSE deja un marco abierto para la introducción de la enseñanza en la comunicación audiovisual, la densidad de los currículos impide que se desarrolle ya que no se dispone del tiempo suficiente para este tipo de actuaciones.

3.2. Formación audiovisual del profesorado y del alumnado

Resulta fundamental preguntarse por la formación del profesorado en materia audiovisual, así como por su capacidad para llevar a la práctica del aula ejercicios en los que se trabajen las ciencias sociales a través de proyecciones audiovisuales, pues no por el hecho de introducir nuevos materiales en el aula se puede decir que se está enseñando de una nueva forma fuera de lo tradicional, ya que la diferencia no reside en los objetos si no en el uso que se hace de ellos por parte de docentes y alumnos (Atondo, 2020). El propio hecho de proyectar una película no implica, por tanto, estar llevando a cabo una renovación pedagógica.

El acto de dedicar una sesión lectiva al visionado de una película, sin trabajar posteriormente sobre la misma, no comporta una realidad educativa distinta a la del docente exponiendo oralmente el contenido del libro de texto. En la práctica de este

modelo educativo, los documentales serían tratados igual que el libro de texto, como la verdad definitiva que no se puede ni se debe cuestionar por lo que el cambio en las aulas sería mínimo porque sustituiríamos un dogma como el libro de texto por otro. (...) Lo importante es el uso que se hace de los materiales disponibles no de la naturaleza propia de éstos. (Atondo, 2020)

Para poder utilizar dichos instrumentos de manera eficiente, es necesario aprender a trabajar con ellos y preguntarnos desde dónde queremos tratarlos, así como tener clara la propuesta educativa que se pretende lograr haciendo uso de los mismos. Para que ello ocurra se precisan dos requisitos indispensables: por un lado, que el profesorado cuente con una formación audiovisual capaz de enfocar de manera didáctica el film y, por otro lado, que el alumnado se familiarice con el uso didáctico de las películas.

Existe un reconocimiento generalizado de que el saber ver (como el saber pensar) es una cuestión de aprendizaje y surgen nuevos conceptos (educación audiovisual, alfabetización visual, lectura de imágenes, etc.) que tratan de responder a las exigencias del mundo actual (García y Benítez, 1998). El surgimiento de estos nuevos conceptos es el reflejo de la gestación de una nueva sociedad con unas necesidades educativas particulares y concretas.

Autores como Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez (2004), defienden una educación para los medios de comunicación, siendo conscientes de la relevancia social de la información y la escasa presencia que ésta tiene en las aulas. De hecho, en la década de los 90 ya encontramos a algunos autores que, como Shepherd, señalan su importancia por lograr que el alumnado lejos de ser un receptor pasivo e inconsciente de información, sea un sujeto activo educado para captar el sentido de las producciones mediáticas.

No debemos centrar nuestra tarea en preservar a los alumnos de las influencias de la imagen; nuestro reto consiste en ser capaces de convertirlos en auténticos comunicadores (en su doble función de emisor y receptor) críticos y <<pensantes>>, inteligentes, libres; en otras palabras, comunicadores <<sensibles y competentes con su entorno>> (García y Benítez, 1998). En este sentido, nos cuestionamos de qué manera el alumnado va a interactuar educativamente con el cine sin antes trabajar sobre su capacidad de espectador para entender la película e interpretarla como una

manifestación más de un momento histórico determinado, así como su capacidad para seleccionar y distinguir los elementos del argumento de una película que realmente tiene valor histórico de aquellos que son solamente dramáticos y que sólo sirven a la narración (Ibars y López, 2006).

Para lograr tales objetivos, Aguaded Gómez y Pérez Rodríguez (2004), proponen, por un lado, introducir una asignatura independiente y en igualdad de condiciones con el resto de las materias curriculares. Y, por otro lado, llevar a cabo un tratamiento transversal, justificando la necesidad de la interdisciplinariedad, siendo tratado el contenido en las áreas curriculares concretas. En este sentido, su propuesta iría más allá de utilizar los productos audiovisuales como instrumentos educativos, pues señalan que la educación en medios de comunicación no puede reducirse al uso de los medios en cuenta tecnologías al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (...). Su sentido y finalidad ha de ser la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad hoy (Aguaded y Pérez, 2004).

La formación permanente del profesorado entra en escena, pues el conocer los lenguajes específicos de los medios audiovisuales y sus tecnologías (educar para la imagen) permitirá un uso didáctico posterior en las aulas mucho más coherente y aplicado a las necesidades curriculares (García y Benítez, 1998). Sin embargo, nos topamos frente a la realidad del conformismo profesional docente, pues, como hemos visto en el análisis del marco legal del currículo aragonés, a pesar de su insistente apuesta por renovar los métodos educativos y adaptarlos a la realidad del siglo XXI, no existe una obligación legal explícita por la que los docentes deban reciclarse y continuar formándose en nuevas técnicas de enseñanza, como es el caso de la alfabetización audiovisual. De las conclusiones extraídas de un proyecto audiovisual del profesorado se sugiere la existencia de una relativa <<resistencia al cambio>> como una inadecuada <<reflexión en la acción>> (García y Benítez, 1998).

La situación actual, en la que la alfabetización audiovisual depende más de la propia iniciativa del profesor que de un marco guía general en la docencia, lleva a una realidad de aula en la que los audiovisuales son utilizados simplemente como un

complemento de la clase lectiva o ante la imposibilidad del profesor de acudir al aula en un momento determinado.

Al haber analizado el marco legal hemos comprobado la ambigüedad que recorre el mismo. A pesar de que no aparezca contemplada la idea de alfabetización audiovisual como tal dentro del currículo obligatorio, sí que se recoge el uso del lenguaje audiovisual y sus tecnologías dentro de las competencias básicas dictadas por cada Comunidad Autónoma, así como en los contenidos curriculares. Dicha ambigüedad lleva a un gran número de profesores a considerar que la alfabetización audiovisual no es competencia de la educación oficial, viéndose como una actividad extracurricular.

Desde tal realidad, el potencial educativo del audiovisual en el aula se ve limitado, puesto que la formación audiovisual del alumnado no es competencia oficial de ninguna asignatura concreta y a la vez se exige a todas. De este modo, es como si se pretendiera explicar el temario de literatura haciendo uso de poemas, pero sin haber aportado una formación previa por la que se expliquen las características básicas de los poemas y los procesos interpretativos de los mismos.

Por tanto, se puede extraer como conclusión principal que, en el caso de que el profesorado se conciencie de la importancia de llevar a cabo una alfabetización audiovisual, tanto propia como para el alumnado, el siguiente límite lo encontramos en el factor temporal, pues la cantidad de contenidos que el currículo oficial destina a las asignaturas de ciencias sociales es desmesurada. Resulta necesario, por tanto, que los organismos educativos estatales y de cada comunidad autónoma reflexionen profundamente sobre de qué manera proceder en la alfabetización audiovisual del alumnado. Se precisa que se definan unas líneas claras de actuación, que determinen desde qué espacio educativo enseñar las competencias tecnológicas que actualmente figuran de un modo ambiguo en el currículum.

4. ¿Todo film puede tener un carácter educativo? Análisis de la película “El caso de Martín Guerre” para enseñar el comienzo de la edad moderna.

Tras haber tratado de realizar una síntesis en torno a la relación entre Historia y cine, atendiendo a las principales posiciones tomadas por autores como Marc Ferro (1976) o Pierre Sorlin (1995), y haber construido una visión panorámica sobre la problemática principal en el uso del cine como herramienta didáctica, completaremos el trabajo preguntándonos por la validez del cine como instrumento didáctico a través del análisis específico de “El caso de Martín Guerre”.

Para ello consideramos fundamental tener en cuenta las diferentes clasificaciones dadas por distintos autores para las películas de género histórico. En este sentido, a pesar de que las fronteras entre una y otra no sean excesivamente rígidas, García Fernández distingue entre tres modelos:

En primer lugar, aquéllas que evocan un pasado más o menos lejano, idealizado, que sirve para llevar al espectador valores vigentes universales (Titanic) (de Pablo, 2001). Ante tales producciones, el personal docente debería tratar de crear un material educativo que permita al alumnado alejarse de concepciones absolutas y generalizaciones, a la vez que puede comprender cómo en los distintos periodos históricos encontramos pautas comunes de comportamiento.

En segundo lugar, nos encontramos con las producciones que reconstruyen ese mismo pasado, minuciosamente, atentas a los detalles de época, sin que se deslice en ellas nada de la época en que se realiza la película (<<cine histórico fiel a ultranza, sin concesiones modernizadoras>>) (de Pablo, 2001).

En tercer lugar, las que rememoran ese pasado, por medio de una persona que vivió esa experiencia y la relata en primera persona. (de Pablo, 2001). Un género más vinculado a la historia oral, que posibilita un acercamiento del alumnado a las experiencias personales en relación a distintas épocas y sucesos históricos.

En la misma línea, Ferro (1995) propone una clasificación algo distinta de los films de ficción: películas de reconstrucción histórica o de valor histórico-sociológico ((...) poseen un contenido social y se convierten en testimonios importantes sobre la historia, la sociedad, las formas de ser o las mentalidades de una época determinada: Las

uvas de la ira); películas de género histórico o de ficción histórica, que evocan directamente un hecho de la historia, pero buscando sobre todo la espectacularidad (...); películas de intencionalidad histórica o de reconstitución histórica, en las que hay una voluntad clara por parte del cineasta de convertirse en historiador. (de Pablo, 2001)

Como vemos, no existe un modelo único de film histórico. El docente al atender a las particularidades de cada uno podrá elaborar un tipo de material más específico y conveniente, facilitando así el procedimiento didáctico.

Tras haber establecido las clasificaciones, nos preguntaremos por la validez como recurso didáctico de la obra “El caso de Martín Guerre”.

Para ponernos en situación, la película narra un procedimiento judicial que tuvo lugar en Francia, en el pueblo de Artigat, en la segunda mitad del S.XVI. Se trataba de un caso de suplantación de identidad y de adulterio inconsciente, que fue minuciosamente detallado por el juez, Jean de Coras. Ello facilitó que el acontecimiento se utilizara como objeto en numerosas narraciones, tanto literarias como cinematográficas. Entre otros encontramos su aparición en: *Ensayos* de Montaigne, una novela escrita por Alejandro Dumas y un cuento de Rubén Darío. Todo ello sirvió de base para la elaboración de un guión cinematográfico que en 1982 culminó en una película dirigida por Daniel Vigne.

En la elaboración de dicho guión participó Natalie Zemon Davis, historiadora norteamericana cuya trayectoria historiográfica destaca por plantear nuevos retos y nuevas maneras de hacer Historia, para lo que defiende el uso de todo tipo de documentación. Es uno de los personajes de la academia que más ha defendido el uso del cine para hacer Historia, pero, curiosamente, al ver el resultado y las reacciones que generó la película del caso de Martin Guerre, quedó descontenta y se decidió a escribir la novela *El regreso de Martin Guerre* (1983).

Este trabajo no pretende narrar detalladamente las escenas de la película ni establecer comparaciones entre el producto cinematográfico y el literario. Más bien interesa mostrar la visión que Natalie Zemon Davis (1983) tiene sobre el cine histórico para comprender su desaprobación y, al margen de ello, tratar de extraer algunas enseñanzas históricas por las que el film, a pesar de sus errores, pueda ser utilizado como instrumento educativo. Señalamos, pues, que la autora interpreta el cine como un “pensamiento experimental sobre el pasado”, es decir acepta que en las proyecciones

interviene la mirada contaminada de los trabajadores: guionista, director, productor. Y, según recoge Carlo Ginzburg (2003), en la película “El regreso de Martín Guerre”, sintió la falta de “todos aquellos ‘quizás’, y aquellos ‘puede ser’ de los cuales dispone el historiador cuando la documentación es insuficiente o ambigua” (Ginzburg, 2003). Por tanto, para Natalie, una persona formada en Historia y conocedora de las fuentes que permitieron producir la película, en el resultado faltaba cierto pensamiento crítico que dispusiera alerta al espectador, ya que se producía una afirmación demasiado rotunda de los hechos.

El límite principal es el expuesto por la profesora Zemon Davis (1983). Mientras en una obra escrita se puede aclarar que existen debates abiertos acerca de determinadas cuestiones, la producción cinematográfica necesita, irremediablemente, adoptar una determinada posición respecto al suceso. En el caso que nos abarca, ese posicionamiento subjetivo se produce en las indicaciones sobre qué actitud y tono de voz debe usar el protagonista, el juez, etc, ya que la fuente histórica es un documento escrito sobre un documento judicial, en el que no se pueden entretejer dichas cuestiones

Constatamos, por tanto, que el historiador tiene la oportunidad de presentar lo seguro como seguro y lo probable como probable. Puede exponer el estado de la cuestión del tema que aborde, sin embargo, las películas se ven limitadas a presentar una versión definitiva por los propios límites de su género, haciendo uso del esquema: presentación, nudo y desenlace. Consecuentemente, el cine presenta una historia cerrada y Zemon Davis (1983), sintió que la película no conseguía conjugar correctamente el lenguaje cinematográfico con el histórico.

Sin pretender obviar las vicisitudes señaladas por Zemon Davis, muy al contrario, teniéndolas bien presentes, trataremos de exponer algunas de las enseñanzas históricas que hemos sido capaces de rastrear en el análisis de la obra cinematográfica:

En primer lugar, podemos observar que la temática de la película no es un suceso histórico que se inserte dentro de los acontecimientos de los marcos de poder. No habla de la vida de reyes o de batallas históricas, sino que presenta la vida de las masas populares, insertándose en la temática de la Historia Cultural.

Dentro de los temas que se representan destacaría: El matrimonio, la impostura, la justicia y la herencia.

Lo que respecta al matrimonio, una institución esencial y determinante que estructura la sociedad del S.XVI, se muestra que su fracaso era algo común, pues se solía producir a edades muy tempranas (14 años) y muchos de ellos los determinaban cuestiones económicas y de herencia. Asimismo, el espectador puede observar que la unión tenía unos objetivos determinados: la reproducción biológica y social del grupo. Ejemplo de ello son las constantes burlas que recibía la pareja por la supuesta impotencia del marido y por su llegada tardía a la maternidad.

En cuanto a la impostura, al espectador le puede resultar muy curioso como Arnaud du Thil tiene la capacidad de suplantar la identidad del marido, siendo que Thil y Artigat son dos localidades que se encuentran a unos 60 kms de distancia. Esto nos plantea dos realidades del S.XVI: Por un lado, la gran incomunicación que existía, incluso entre ámbitos tan cercanos y, por otro lado, la precariedad en las señas de identidad de la gente y la facilidad de suplantarlas.

El tema de la justicia recorre toda la película. El espectador puede conocer cuál era el procedimiento que se utilizaba: Se produce una denuncia que deviene en una investigación, muy precaria en comparación con los métodos judiciales de la actualidad. Vemos que en una escena los jueces preguntan al pueblo de Artigat por su opinión y que se tiene especial interés por la postura del cura. Esto último es muy interesante porque demuestra los límites del género cinematográfico, pues, Zemon Davis (1983), puso en su libro un gran empeño en señalar que este procedimiento hubiera sido distinto en caso de producirse después del Concilio de Trento. En éste el matrimonio se sacraliza, por lo que hubiera intervenido la jurisdicción eclesiástica por ser un caso de adulterio y no de suplantación de identidad.

Además, dentro de este tema, también se puede observar que las defensas son personales, es decir que ante una acusación se defiende uno a sí mismo sin intervención de profesionales de la Ley. Y, por último, que la condena varía en función de la gravedad del suceso, como la suplantación de identidad es lo más infamante, le supuso la pena de horca.

Por último, la cuestión de la herencia es esencial para comprender que la gravedad del asunto no reside en el adulterio, sino en la suplantación de la identidad, entrando en disputa un tema de herencia. Es una afrenta al status-quo de la sociedad y de los valores domésticos.

Con todo y con ello, desde este análisis particular y atendiendo a las clasificaciones expuestas, concluimos el apartado remarcando que no resulta tan importante el objeto a utilizar, en este caso las obras cinematográficas, cuanto la capacidad y habilidad que el personal docente posea para convertirlo en un producto didáctico. “El caso de Martín Guerre”, a pesar de los errores señalados, puede ser de utilidad en la enseñanza de la sociedad de la primera etapa de la edad moderna si se elaboran unos materiales específicos y se señalan las particularidades que la propia obra posee. Para ello, volvemos a señalar la necesidad de disponer de tiempo para alfabetizar audiovisualmente al alumnado, así como para poder hacer un uso favorable de la proyección de películas, teniendo que destinar en ello un número considerable de sesiones. Vuelve a aparecer, por tanto, la necesidad de un apoyo institucional, que no impidiera el uso didáctico del cine por una cantidad desmesurada de contenido exigido, así como por la ambigüedad de sus planteamientos.

5. CONCLUSIONES:

Habiendo realizado el presente recorrido trataremos de extraer un conjunto de conclusiones que sirvan como colofón final al trabajo:

Tal y como hemos observado, los estudios que Sorlin (1995), Ferro (1976) y Rosenstone (1997) realizaron para abordar la relación entre Historia y Cine han servido de fundamento de reflexiones posteriores que continúan preguntándose por el posible uso del cine como fuente histórica así como herramienta didáctica. No es de extrañar, pues la presencia de los films en el día a día de la sociedad del siglo XXI es cada vez mayor.

Con todo y con ello, habiendo planteado el trabajo como un recorrido sintético que muestre las principales propuestas en relación al vínculo de la Historia y el Cine, y habiendo analizado la problemática encontrada en el posible tratamiento del cine como herramienta didáctica, completaremos el trabajo extrayendo un conjunto de conclusiones:

En primer lugar, siguiendo las aportaciones de Rosenstone por las que el cine se entiende como un instrumento más de reconstrucción de la Historia, remarcamos la necesidad de alfabetización audiovisual del alumnado y el personal docente para poder introducir el cine como técnica didáctica. El cine reconstruye la Historia a través de unos modos particulares, por lo que el personal docente y el alumnado debe ser conocedor de una metodología específica de análisis para poder utilizarlo como herramienta didáctica.

En segundo lugar y en relación a la apreciación anterior, al haber analizado el marco legal de Aragón, observamos la ambigüedad institucional existente en relación a desde qué lugar y en qué marco temporal llevar a cabo la educación audiovisual de la mirada, simplemente se señala la importancia de desarrollar la competencia digital en el aula, sin aclarar la metodología ni las asignaturas desde las que llevarlo a cabo. En este sentido, remarcamos la conveniencia de establecer unos marcos aclarativos que muestren desde la oficialidad del currículo cómo actuar y cómo dividir los tiempos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Asimismo, la facilitación de un trabajo interdisciplinario entre docentes de distintas asignaturas, ayudaría a potenciar una integración más profunda de los conocimientos y a que el alumnado se familiarizase con la utilización de los films como instrumentos educativos.

En tercer lugar, consideramos importante reconocer con qué tipo de film se trabaja, pues, como hemos visto con “El caso de Martín Guerre”, su validez como recurso didáctico dependerá más de la habilidad que el personal docente posea para extraer materiales con un enfoque útil para el alumnado. En la práctica de aula los docentes elaboran una gran cantidad de tareas, obteniendo resultados positivos y soslayando las limitaciones materiales, institucionales y temporales con las que se encuentran.

Finalmente, terminamos concluyendo que la capacidad que el docente muestre para utilizar el film, le concederá o no el valor de instrumento educativo, y resultará imprescindible una alfabetización audiovisual previa por parte del alumnado. En este sentido, educar la mirada consiste en ver el film como una fuente en sí misma. Comprender por qué y en dónde se entrecruza el contexto de producción, y el relato mismo que contiene el film, reconociendo los destinatarios y su propia interpretación. Para ello se debe tener un bagaje de conocimiento, una formación previa en el contenido histórico, además de conocer la intención y la propuesta del productor y director, complemento de la educación de la mirada. (Bazán et al, 2007). Todo ello sólo podrá tener lugar de forma triunfal cuando dentro del aula se posibiliten las situaciones que favorezcan la implementación de nuevas metodologías y se establezcan unos parámetros definidos para educar la mirada audiovisual del alumnado, generando así ciudadanos con visión crítica de un producto que forma parte de su cotidianeidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguaded J.I & Pérez M.^aA. (2004) La educación en los medios de comunicación. *Revista Comunicar*, 3

Alvira, P. (2011) El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista digital de la escuela de historia – unr*, 4

Anaya, L.A. y Ramírez, M. (2001), Historia General. Curso preparatorio de Acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp 15-32

Atondo, J. (2020). El cine como recurso educativo en las aulas de Historia y sus dificultades. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]

Bazán, S., Cadaveira, G., & Cañueto, G. (2007). Educar la mirada: el cine en el aula de Historia. Una experiencia colaborativa. *Jornadas nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas*.

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

Breu, R. y Ambrós, A. (2011). *El cine en la escuela. Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona, España: GRAÓ

Cortés, A. (2018) El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia, *Revista RedCA*, 1(2)

Cortina, M. (2010) El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]

De Pablo, S. (2001). Introducción. Cine e Historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia Contemporánea*, 22, 9-28

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* (19), 438-454

García, M^aD. & Benítez, M^aV. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Revista Comunicar*, 11, 202-207

Martínez, F. (2013) La historia y el cine: ¿unas amistades peligrosas?, *Vínculos de Historia*, 2

Ginzburg, C. (2003) Pruebas y posibilidades. Comentario al margen del libro el regreso de Martín Guerre de Natalie Zemon Davis. En USAC, Escuela de Ciencia Política, *Tentativas*, Guatemala

Gómez, C.J., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27

Gorgues-Zamora, R. & Goberna-Torrent, J.J. (1998) El cine en la clase de historia.

Hobbs, R. (2006) *Non-optimal uses of video in the classroom. Learning, Media and Technology*, 31

Ibars, R. & López, I. (2006). La historia y el cine, *Clio*, 32

Orden ECD/489/2016 [Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón]. Por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 26 de mayo de 2016.

Triviño, L. (2018). “La Cámara de las Maravillas” de Mark Ryden: formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación estética, cultura popular y literacidad crítica. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 223-248

Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *UniPluri/Versidad*, 11(3)

Rigo, Y. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas: diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza. e-Revista de Didáctica*, 10, 1-5

Stoddard, J.D. (2012). *Film as a “thoughtful” médium for teaching history. Learning, Media and Technology*, 37(3)

Vigne, D. (Director). (1982). *El regreso de Martín Guerre*. [Película]. Production Marcel Dassault