



Universidad
Zaragoza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas – Especialidad Geografía e Historia.

Trabajo Fin de Máster

TFM-A. Línea 3.

Portafolio crítico de experiencias de aprendizaje.

El cine en el aula de Historia:
Europa tras la Segunda Guerra Mundial.

Cinema in history class:
Europe after World War II.

Autor/es

Enrique Adalid Bravo

Director/es

Javier Paricio Royo

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Noviembre 2019

ÍNDICE

Esquema visual de documentos anexados	4
D) Introducción	5
II) Presentación de las experiencias de aprendizaje	8
<u>Actividad 1: La destrucción</u>	8
1. Síntesis	8
2. Objetivos	9
3. Logros de aprendizaje esperados	9
4. Descripción de la actividad de los estudiantes	10
5. Recursos utilizados, ubicación curricular.	12
5.1. Recursos utilizados.	12
5.2. Ubicación curricular	13
6. Evaluación	14
6.1. Características de la evaluación	14
6.2. Instrumentos de la evaluación	14
6.3. Criterios de calificación	15
7. Comentario crítico	15
<u>Actividad 2: La Guerra Fría</u>	17
1. Síntesis	17
2. Objetivos	18
3. Logros de aprendizaje esperados	18
4. Descripción de la actividad de los estudiantes	20
5. Recursos utilizados, ubicación curricular	22
5.1. Recursos utilizados	22
5.2. Ubicación curricular	23
6. Evaluación	23
6.1. Características de la evaluación	23
6.2. Instrumentos de la evaluación	23
6.3. Criterios de calificación	24
7. Comentario crítico	24
<u>Actividad 3: La reconstrucción en Europa occidental. El modelo del “Estado de bienestar”</u>	26
1. Síntesis	26
2. Objetivos	27
3. Logros de aprendizaje esperados	27
4. Descripción de la actividad de los estudiantes	28
5. Recursos utilizados, ubicación curricular	30
5.1. Recursos utilizados	30
5.2. Ubicación curricular	31
6. Evaluación	31
7. Comentario crítico	31
<u>Actividad 4: Descolonización y fundación del Estado de Israel</u>	33
1. Síntesis	33
2. Objetivos	34

3. Logros de aprendizaje esperados	34
4. Descripción de la actividad de los estudiantes	36
5. Recursos utilizados, ubicación curricular	37
5.1. Recursos utilizados.	37
5.2. Ubicación curricular	37
6. Evaluación	38
6.1. Características de la evaluación	38
6.2. Instrumentos de la evaluación	38
6.3. Criterios de calificación	38
7. Comentario crítico	39
III) Análisis comparado y valoración de conjunto	40
a) Planteamiento común de las actividades	40
b) Dificultades que pueden plantear las actividades a los estudiantes	40
c) Planteamiento metodológico y secuencia didáctica	41
d) Recursos empleados	42
e) Evaluación	43
f) Límites y ventajas de nuestra propuesta	44
IV) Bibliografía	46
V) Recursos utilizados en las actividades propuestas	47
Fragmentos cinematográficos editados y filmografía	48
ANEXOS	55
Anexo I – Actividad 1: Objetivos y logros de aprendizaje	56
Anexo II – Actividad 1: Esquema de la actividad	57
Anexo III – Actividad 1: Evaluación inicial – 1ª parte	76
Anexo IV – Actividad 1: Evaluación inicial – 2ª parte	77
Anexo V – Actividad 1: Cuaderno reflexivo	79
Anexo VI – Actividad 2: Objetivos y logros de aprendizaje	97
Anexo VII – Actividad 2: Secuencia didáctica	98
Anexo VIII – Actividad 2: Guía de visionado: “El tercer hombre”	99
Anexo IX – Actividad 3: Síntesis de guías de visionado	107
Anexo X – Actividad 3: Objetivos y logros de aprendizaje	114
Anexo XI – Actividad 3: Esquema de la actividad	115
Anexo XII – Actividad 4: Objetivos y logros de aprendizaje	129
Anexo XIII – Actividad 4: Logros de aprendizaje y filmografía seleccionada	130

Esquema visual de documentos anexados

<p>ACTIVIDAD <u>1</u></p>	<p>ANEXO I Objetivos y logros de aprendizaje</p>  <p>pp. 7-16</p>	<p>ANEXO II Esquema de la actividad¹</p>  <p>pp. 57-75</p>	<p>ANEXOS III y IV Evaluación inicial (1ª y 2ª parte) (ejemplo desarrollado)</p>  <p>pp. 76-78</p>	<p>ANEXO V Cuaderno reflexivo (ejemplo desarrollado)</p>  <p>pp. 79-96</p>
--------------------------------------	---	---	---	--

<p>ACTIVIDAD <u>2</u></p>	<p>ANEXO VI Objetivos y logros de aprendizaje</p>  <p>pp. 17-25</p>	<p>ANEXO VII Secuencia didáctica de la actividad</p>  <p>p. 98</p>	<p>ANEXO VIII Guía de visionado de “El tercer hombre” (ejemplo desarrollado)</p>  <p>pp. 99-106</p>	<p>ANEXO IX Síntesis de guías de visionado</p>  <p>pp. 107-113</p>
--------------------------------------	--	---	---	---

<p>ACTIVIDAD <u>3</u></p>	<p>ANEXO X Objetivos y logros de aprendizaje</p>  <p>pp. 26-32</p>	<p>ANEXO XI Esquema de la actividad</p>  <p>pp. 115-128</p>
--------------------------------------	--	---

<p>ACTIVIDAD <u>4</u></p>	<p>ANEXO XII Objetivos y logros de aprendizaje</p>  <p>pp. 33-39</p>	<p>ANEXO XIII Logros de aprendizaje y filmografía seleccionada</p>  <p>pp.130-134</p>
--------------------------------------	--	---

¹ Este documento se aporta sólo en aquellas actividades —1 y 3— que plantean dinámicas de clase de visionado y debate / puesta en común y que requieren de secuencias didácticas cerradas. Por el contrario, las actividades 2 y 4 plantean dinámicas de trabajo en grupo y trabajo individual —respectivamente— para las que se marcan unas directrices generales, pero que no siguen una secuencia cerrada.

D) Introducción.

¿Qué pretendemos?

Estas **actividades** pretenden ser **respuestas distintas a una misma pregunta: ¿qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas?**

Y es que, tal como escribe Robert B. Bain (2005), “si los historiadores se motivan para aprender contenidos mediante preguntas, así, también, podrían los estudiantes encontrar la historia motivadora, importante y significativa”. De este modo, a través de esa gran pregunta y de las preguntas-guía que se derivan de ella y estructuran nuestras actividades, estamos motivando, dando “coherencia, sentido y hasta fascinación por el contenido” y conduciendo al estudio de la significación histórica. Una significación tratada desde el prisma de lo que implicaron las consecuencias de la guerra en las sociedades (lo cual implica introducir elementos de empatía histórica).

Y estas respuestas (es decir, estas actividades y los logros de aprendizaje adquiridos en las mismas) se estructuran en torno a diferentes aspectos de relevancia para entender la profundidad de estos cambios: la destrucción, la Guerra Fría, la reconstrucción en base a la “americanización” de la economía y al “Estado de bienestar” (en los países de Europa occidental) y, por último, la descolonización y la fundación del Estado de Israel.

¿Cómo lo hacemos?

Pensamos que **el cine** constituye una herramienta valiosísima como testimonio de la evolución de las sociedades (en este caso, europeas). Su condición de lenguaje audiovisual nos permite, además, ampliar el espectro sensorial y emocional con el que poder transmitir la Historia a nuestros alumnos, activando así las **inteligencias múltiples**. Somos conscientes, por otra parte, del riesgo que implica el uso del cine en el aula. Los ejemplos propuestos tienen por objetivo **activar la curiosidad, aproximarnos a la historia de manera crítica**, evitando todo riesgo de pasividad acrítica, muy habitual en las formas sociales de consumir relatos cinematográficos (y audiovisuales, por extensión). Por ello, planteamos un **uso medido y estructurado**, manteniendo siempre dinámicas activas. Pero también, teniendo cuidado con la filmografía seleccionada: evitando versiones pomposas y reconstrucciones históricas grandilocuentes, discursos cerrados frente a los que preferimos un **cine que “sintomatiza” la historia**, que refleje de manera verosímil pequeñas realidades cotidianas que sirven de **pistas para estudiar un contexto histórico más amplio** —sin que este venga dado de inicio— y permitiendo una amplia variedad de interpretaciones, habituando para ello al alumnado a adquirir una cierta rutina de investigación histórica, basada en un correcto cuestionamiento —en torno a la realidad que el fragmento o película nos presenta—, la formulación de hipótesis llevadas al terreno de la historia y la búsqueda de información complementaria —para analizar el contexto histórico sugerido— todo ello con el fin de encontrar las respuestas adecuadas. Es decir, tal como sugiera el Centre for the Study of Historical Consciousness (2012), una pequeña historia —en este caso, esas historias verosímiles que el cine nos plantea, contemporáneas al contexto histórico estudiado— “puede llegar a ser significativa si es contada de forma que la convierte en una parte de la historia, más grande”, es decir, si optamos por una (necesaria) contextualización.

Ubicación curricular.

Nuestra propuesta se ubica dentro de la asignatura “Historia del mundo contemporáneo” de 1º de Bachillerato (Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales), en el marco de una unidad didáctica que titularíamos “Europa tras la Segunda Guerra Mundial” que, dentro del **currículo oficial**, correspondería a los **bloques 5** —El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias— **6** —Evolución de dos mundos diferentes y sus enfrentamientos—, **7** —La Descolonización y el Tercer Mundo— y **9** —El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX.

¿En qué marco espacial y temporal se ubica nuestra propuesta?

El conjunto de actividades planteado en este trabajo se centra en la **posguerra** —aludiendo por la misma a los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, entendidos de una manera amplia, desde la victoria aliada sobre el nazismo en 1945 hasta la independencia de Argelia en 1962—, una posguerra que estudiamos en el ámbito de **Europa** —entendida como espacio geopolítico que va del Atlántico a los Urales—.

¿Por qué esta Europa?

Por tratarse del **escenario original de la Segunda Guerra Mundial** —una guerra europea que tuvo su máxima expresión en la guerra imperialista y de exterminio llevada a cabo por la *Wehrmacht* en el frente oriental y que se extiende a escala mundial—, una contienda **cuyas consecuencias estudiamos**. También, por ser nuestro ámbito natural (geográfico, político, cultural), en el que desarrollamos nuestra vida, en el que ubicamos nuestra historia. Y, lo que es fundamental, porque nos interesa entender el final dramático de un orden europeo decimonónico basado en el nacionalismo, el imperialismo y la guerra; y el surgimiento de un nuevo orden en el que actualmente nos encontramos.

¿Por qué consideramos relevante la posguerra?

Consideramos la posguerra como una coyuntura cuyo estudio es esencial para entender las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en las sociedades europeas y el surgimiento de un nuevo orden político, económico y social; un nuevo orden que, a escala europea y mundial, en gran medida llega hasta nuestros días, teniendo en cuenta aspectos como los siguientes:

- como resultado de la Segunda Guerra Mundial, la nueva hegemonía económica estadounidense posibilita, mediante los acuerdos de Bretton Woods, que se sienten los principios neoliberales económicos y de libre comercio que, una vez disuelta la URSS, conducirán a la globalización actual;
- la ruina económica de las antiguas potencias imperiales europeas (Francia y Gran Bretaña), fruto de la guerra, genera una relación de dependencia con respecto a EEUU —cuyos territorios ha liberado— y abre las puertas a la descolonización;
- con la puesta en marcha del Plan Marshall y la creación de la OECE, los países de la Europa occidental, bajo tutela estadounidense, sientan las bases económicas y políticas de su paulatina integración;

- EEUU y la URSS salen reforzadas y victoriosas de la guerra —la URSS en lo político, EEUU también en lo económico—, lo cual genera una bipolaridad en la geopolítica mundial —algo muy presente en la Europa del telón de acero, en la que extienden sus zonas de influencia—; una bipolaridad que va más allá de lo ideológico y pervive más allá de la disolución de la URSS en 1991 y del debilitamiento del modelo socialista en el mundo; un contexto de bipolaridad geopolítica, unido al de la descolonización, en el que surge el movimiento de los países no-alineados.
- Hasta la mencionada disolución de la URSS en 1991, esa bipolaridad geopolítica es también ideológica, un contexto que es indispensable tener en cuenta para entender el establecimiento en Europa occidental de la tercera vía que supone el “Estado de bienestar” —como revolución pasiva autogenerada por el capitalismo para legitimarse y refundarse, frenando al comunismo— y la importancia que adquieren los partidos socialdemócratas.
- Por último, pero no menos importante, la posguerra supone también la creación de la ONU, con el objetivo de velar por el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional a través de la diplomacia, el ejercicio del derecho internacional y el multilateralismo, una organización que además va a legitimar el derecho de autodeterminación de las antiguas colonias europeas y la fundación del Estado de Israel.

Así pues, se trata de trabajar la **significación histórica** de la Segunda Guerra Mundial en lo relativo a su impacto en las sociedades europeas de posguerra. Es decir, se trata de trabajar esta significación histórica **desde una perspectiva social y humana**. Y de hacerlo a través de una herramienta como es el **cine** que, bien empleada, puede ayudarnos a que el alumno visualice aspectos de la historia sobre los que ampliar y asentar conocimientos de una manera más efectiva.

II) Presentación de experiencias de aprendizaje.

Actividad 1: Posguerra en Europa – La destrucción.

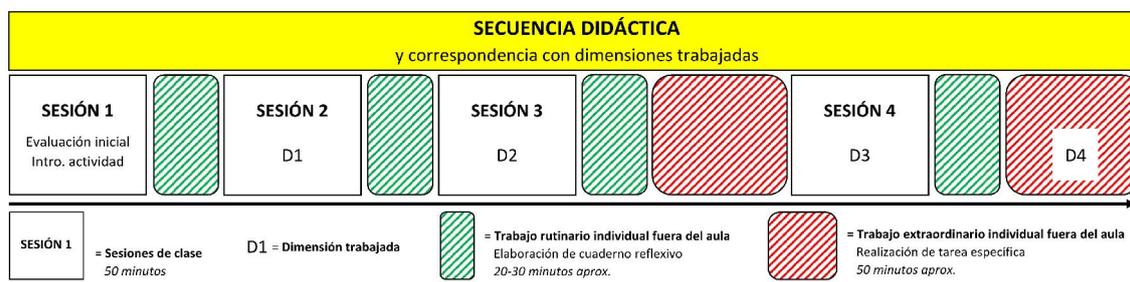
1. Síntesis.

Esta actividad se centra en la destrucción generada por la Segunda Guerra Mundial. Se pretende que el alumno perciba —a través del cine— y sea capaz de explicar la **naturaleza cualitativa de esta destrucción**, una destrucción que va mucho más allá del número de muertos en una guerra y que deja una profunda huella en las sociedades europeas de posguerra.

Para ello, se tratarán las siguientes dimensiones, cada una de las cuales hace alusión a un aspecto definitorio de esa “destrucción” de posguerra:



Unas dimensiones que se trabajarán, esquemáticamente, en la siguiente secuencia didáctica:



Para este análisis ponemos en práctica, escalonadamente, una **metodología reflexiva a partir del visionado de secuencias filmicas** mayormente coetáneas a los hechos aludidos —apuntaladas por algún fragmento documental de reciente producción—. Secuencias que, por su punto de vista, y tal y como se apuntaba en la introducción, **no buscan ilustrar la historia** de manera grandilocuente **sino “sintomatizarla”** en pequeñas historias —esto es: dando cuenta de la significación humana de un contexto histórico determinado—. Pensamos que es un cine que ayuda a ver los **resultados sociales, cotidianos de la historia** —dimensiones 1 a 3— y la destrucción moral que genera la violencia de la guerra y la penuria de posguerra.

Se trata pues, en esta primera actividad, de incidir también en la **familiarización de los alumnos con una metodología** que usaremos en posteriores actividades. Para lograrlo, creemos conveniente una **reiteración** de dinámicas y un **escalonamiento** progresivo que tiene por meta lograr una mayor participación y autonomía a la hora de elaborar discursos históricos basados en la apreciación, análisis y puesta en relación de elementos filmicos con la historia. Es por ello que consideramos conveniente estructurar estas dinámicas a través de **preguntas muy concretas** que inviten a la reflexión y a interrogar adecuadamente los propios fragmentos visionados.

2. Objetivos.

(ver ANEXO I, p. 56)

- a) Señalar y explicar las diferentes **formas de destrucción** generadas por la Segunda Guerra Mundial y su inmediata posguerra en cuanto a su significación humana e histórica.
- b) Reconocer y describir las **consecuencias sociales y morales** de estos procesos destructivos y ubicar en este contexto la aparición de discursos y llamamientos a la toma de conciencia —social, política, moral— y a la reivindicación de la memoria histórica. Discursos en los que se enmarcan las propuestas cinematográficas empleadas en la actividad.
- c) Habitarse y adquirir autonomía de trabajo en la metodología propuesta.

3. Logros de aprendizaje esperados.

(ver ANEXO I, p. 56)

El alumno valora el **drama de las víctimas mortales** de la guerra como algo significativo históricamente, al tratarse de un **hecho colectivo** y de afectación mundial.

Dotar de **significado** al elevado número de muertos de la Segunda Guerra Mundial y a la barbarie que implica la **idea de “exterminio”** del contrario, con las implicaciones que esto último tiene en el **sobredimensionamiento de la guerra**, en la ampliación del campo de batalla a poblaciones y ciudades de manera generalizada, en la utilización del genocidio como represión y, en suma, sobre el elevado número de víctimas civiles resultantes del conflicto.

Explicar las **finalidades geopolíticas pretendidas mediante el exterminio** por el nazismo, al señalar el “espacio vital” de Alemania en la Europa del Este. Y las consecuencias que esto tuvo en el número de víctimas y en el nivel de barbarie alcanzado en el frente oriental.

Señalar los **antecedentes** del exterminio como práctica colonialista: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Bélgica, Rusia y la propia Alemania como ejemplos destacables. Y su legitimación ideológica enmarcada en el darwinismo social.

Subrayar el salto sustancial en la barbarie que supone pasar del genocidio a poblaciones enteras a aplicar el exterminio de manera industrializada, sistemática y generalizada en **campos de concentración**, por cuestión de raza, etnia, ideología o discapacidad.

El alumno va más allá de la idea del cómputo final de víctimas mortales de una guerra como “imagen fija” en el tiempo y reflexiona en torno a la **perdurabilidad de la destrucción humana** causada por una guerra: los muertos suponen el duelo, sostenido en el tiempo, de sus allegados; por otro lado, este dolor y esta fractura afectan a toda una sociedad, se trata de un duelo compartido y perdurable; y los supervivientes a menudo padecen secuelas, en ocasiones de por vida, físicas o mentales, fruto de la experiencia traumática de la violencia. Igualmente, sabe apoyar en esta reflexión el hecho de que la vivencia traumática de la violencia modifica la percepción social de esta, en sentido ambivalente, generando rechazo y reproduciéndose en forma de venganza.

Saber identificar, ilustrar y explicar el drama de los **desplazados** de guerra y saber destacar y valorar la magnitud que cobró este problema en la inmediata posguerra: por un lado, los desplazados que vuelven a sus hogares y que han sido víctimas de la guerra —internados en campos de concentración o prisiones, reclutados por los alemanes o personas que huían de la

guerra— y por otro, los que se van de sus hogares, siendo víctimas de la situación de posguerra —al huir del nuevo ocupante, de las represalias sociales o debido a los cambios fronterizos sobrevenidos—, sujetos todos ellos a la incertidumbre ante el futuro inmediato.

Explicar las semejanzas y diferencias entre **pobreza y penuria**. Explicar en qué consiste la inflación, el racionamiento y el mercado negro. Y enmarcar estos fenómenos en el contexto de destrucción material y económica en la posguerra europea, señalando en qué países se dan de manera más acentuada y por qué.

Percibir, a través de la filmografía seleccionada —lo que muestra y lo que denuncia—, la degradación moral que genera la destrucción de la Segunda Guerra Mundial y, fruto del horror vivido por las sociedades, la posterior reivindicación de la importancia de la memoria (histórica).

4. Descripción de la actividad de los estudiantes.

(ver esquema de la actividad en ANEXO II, pp. 57-75)

Sesión 1

Se desarrollaría en **dos fases**, a modo de introducción a la actividad, consistiendo la primera en una evaluación inicial y la segunda en una dinámica de motivación hacia la propia actividad y hacia el debate como metodología a seguir, cerrándose la sesión, tras este preámbulo, con una presentación de la actividad a realizar.

La **primera** fase —**evaluación inicial**— consistiría en **dos ejercicios** (ver ANEXOS III y IV, pp. 76 a 78) a realizar por los alumnos, que servirán al profesor para valorar el grado de conocimiento de los temas a tratar y de la asimilación de conocimientos previos. El primero de los ejercicios consiste en dos preguntas abiertas acerca de la importancia de la Segunda Guerra Mundial y los tipos de destrucción que esta generó. El segundo incide en las causas del alto coste en vidas humanas de esta guerra, en comparación con la Primera Guerra Mundial, en el origen histórico del exterminio—así como las formas en las que se dio durante la Segunda Guerra Mundial— y en la importancia que adquirió, en cuanto al número de muertos civiles y militares, representó el frente oriental.

Al inicio de la **segunda fase** se reparte al alumnado el que va a ser su material de trabajo durante el desarrollo de esta actividad: el **cuaderno reflexivo** (ver ANEXO V, p. 79). A modo de **introducción** a la misma, se realiza el **visionado** de un fragmento fílmico evocador del drama de la guerra, visto desde la perspectiva de la retaguardia y el sufrimiento de los seres queridos, algo que nos sirve para sugerir un concepto amplio y colectivo de la noción de “víctima” de una guerra, más allá del número de muertos en el frente. Un visionado que entronca con un **primer debate estructurado**, que busca **activar la participación mediante la motivación**. Tras este, la clase finaliza con una **presentación del desarrollo de la actividad** y del contenido y metodología de las siguientes sesiones, relacionando los aspectos —o categorías— a desarrollar con aquellos que hayan podido apuntarse en el debate previo.

Sesión 2

A partir de un breve comentario basado en las respuestas a las preguntas 2 y 3 de la evaluación inicial (ver ANEXOS III y IV), **ubicamos** a los alumnos en la **primera dimensión** a trabajar, la de la destrucción de vidas, la de las **víctimas mortales** de la Segunda Guerra Mundial.

A continuación, presentamos el objetivo de la sesión: intentaremos **dar explicación al elevado número de muertos**, tanto militares como civiles (preguntas 3 y 4 de la evaluación inicial), basándonos en el concepto de “exterminio” (pregunta 5 de la evaluación inicial).

Nos aproximaremos a la barbarie que supone **el exterminio** —en una de sus múltiples facetas— mediante un fragmento audiovisual al que seguirá un debate estructurado en torno a preguntas cerradas que buscan incitar un visionado atento y la puesta en relación de conocimientos previos —ejercicio 2 del cuaderno reflexivo (ver ANEXO V, p. 79)—.

Este debate servirá de preámbulo a una **segunda fase de explicación** —apoyado en la proyección de esquemas y fragmentos literarios— donde se explicitarán los **antecedentes históricos, las motivaciones geopolíticas del exterminio** llevado a cabo por la Alemania nazi y las modalidades en que se da, destacando la llamada “solución final”, como máximo paradigma del exterminio organizado, sistematizado e industrializado de grupos sociales enteros por cuestión de raza, etnia, ideología o discapacidad, destacando el caso judío, un hecho a tener en cuenta a la hora de analizar ese número de muertos.

Sesión 3

En esta sesión tratamos la **segunda dimensión**, es decir, la destrucción interior que supone **el sufrimiento**, fruto de las heridas físicas o mentales —secuelas de guerra—, las ausencias y los desplazamientos forzados. Lo hacemos a través de tres bloques temáticos: los heridos de guerra, las víctimas indirectas de la guerra y los desplazados.

Comenzamos la sesión mediante una **breve presentación** de la misma, partiendo de alguna de las respuestas que los alumnos dieran a la pregunta 2 de la evaluación inicial y pueda entroncar con los contenidos a tratar.

Pasamos seguidamente a desarrollar el **primer bloque**, el de los **heridos** físicos y mentales de la guerra. Partimos de una introducción en la que hacemos alusión al término “secuela” y su significado y presentamos un primer visionado genérico —corto— seguido de una rápida lluvia de ideas, con idea de activar la reflexión y la participación de la clase. Seguimos nuestra dinámica con un segundo fragmento, más específico, que refleja las secuelas mentales de la guerra, seguido de una puesta en común en torno a las preguntas-guía correspondientes.

El **segundo bloque** se centra en las **víctimas indirectas de la guerra**, remitiéndonos, si se diera el caso, a anteriores alusiones hechas por los alumnos a la “ausencia” como secuela de la guerra o, dicho de otro modo, al sufrimiento por la muerte de un allegado. Presentamos el siguiente fragmento, encaminado a la realización de una breve puesta en común consistente en la descripción de la realidad que nos plantea —los huérfanos en la posguerra—, sus causas y efectos sociales. Una dinámica seguida de una síntesis de las ideas fundamentales por parte del profesor, apoyada en un breve fragmento documental que atestigua la amplitud de este problema en la posguerra, como paradigma de una “ausencia” que podía presentarse de diferentes maneras.

Desarrollamos por último el **tercer bloque**, mencionando, si fuera el caso, comentarios previos que se refirieran al problema de los **desplazados** por parte de algún alumno. Presentamos las ideas generales e ilustramos la breve exposición teórica con un fragmento documental, seguido de una secuencia filmica donde se sugiere un caso concreto de una desplazada en tiempos de posguerra, lo que pretende dar pie a un debate en el que se pongan en común diversas conjeturas apoyadas en las pocas informaciones aportadas y el contexto histórico expuesto anteriormente.

Se cierra la sesión con una **síntesis general** de los tres segmentos trabajados y **se explica el trabajo a realizar fuera del aula** por cada alumno, previo al desarrollo de la siguiente sesión, a partir de los ejercicios planteados en el cuaderno reflexivo y el visionado de diferentes fragmentos filmicos puestos a disposición en una plataforma online (Edmodo o semejante).

Trabajo fuera del aula, previo a la sesión 4

Esta dinámica, a desarrollar de manera autónoma e individual por cada alumno fuera del aula, pretende **asentar la metodología ensayada de visionado filmico** y de fomento de la **reflexión histórica** a partir de dicho visionado. Y permite al profesor valorar posteriormente el grado de asimilación logrado.

Se trata en este trabajo individual la **destrucción económica y social**, esto es, la tercera categoría señalada dentro de la destrucción.

Gira en torno a una serie de **fragmentos filmicos** seleccionados, editados y puestos a disposición *online* a partir de los cuales se proponen una serie de preguntas abiertas —en tres bloques— que pretenden motivar un discurso histórico propio, para que sea el alumno el que extraiga sus propias conclusiones fruto del visionado de esos fragmentos y su confrontación con el contexto social histórico reflejado —el de la pobreza y la penuria de posguerra—.

Sesión 4

Esta sesión se plantea como una **puesta en común** de los tres bloques de preguntas realizados por el alumno fuera del aula, siendo **el alumno** en este caso el que, al plantear sus respuestas **se refiere a fragmentos concretos que el profesor proyectará** —y no a la inversa, como en las sesiones anteriores—. Estas tres dinámicas de puesta en común se alternarán, cada una, con un **visionado comentado por el profesor** de varios fragmentos, siguiendo un esquema en la pizarra donde se analizan los fenómenos de la pobreza y la penuria de posguerra a través de sus diferentes características, cada una de ellas ilustrada por una secuencia diferente.

Trabajo fuera del aula, posterior a la sesión 4

Con este trabajo fuera del aula, a modo de **reflexión final, individual y autónoma** por parte de cada alumno, se pretende **consolidar el esquema de trabajo** llevado a cabo en el ejercicio anterior —previo a la sesión 4, realizado también fuera del aula—, planteando en este caso una serie de cuestiones que tienen que ver con la **destrucción moral** que ha generado la Segunda Guerra Mundial y que pervive soterrada en tiempo de posguerra. Una destrucción moral que queda reflejada en los fragmentos filmicos propuestos, que denuncian la pervivencia soterrada del discurso legitimador del exterminio, la reproducción de la violencia mediante la venganza —también el miedo a que esta se produzca—, el resentimiento político y las fracturas sociales, el peso de la culpa...

5. Recursos utilizados y ubicación curricular.

5.1. Recursos utilizados.

- Del centro:

El profesor debería disponer de un **PC**, un proyector, una **pantalla** —para la proyección de los fragmentos filmicos y los esquemas y recursos visuales preparados para el apoyo de las explicaciones—, **pizarra y tiza** —para apuntar las ideas principales que vayan

surgiendo en los debates y puestas en común—. Para una optimización del visionado, sería deseable que el aula dispusiera de persianas —lo ideal sería que funcionaran automatizadas— o en su defecto de cortinas opacas.

- Del profesor para el alumno:

El profesor entregará al alumno **dos ejercicios a modo de evaluación inicial** (ver ANEXOS III y IV, p. 76 a 78), entregados y recogidos por separado en la primera sesión de la actividad, así como un **cuaderno reflexivo** (ver ANEXO V, p. 79) que se entregará posteriormente a la realización de esta evaluación y se recogerá unos días después a la finalización de la actividad. Este cuaderno reflexivo contiene todas las **preguntas y apoyos textuales** que guiarán el visionado y el comentario de las secuencias filmicas seleccionadas. Estas preguntas vienen acompañadas de **tres recuadros para su respuesta**: el primero está destinado a una toma rápida de **notas** por parte del alumno durante el visionado, notas que servirán para las dinámicas de debate y puesta en común llevadas a cabo en el aula; el segundo, a la toma de apuntes de los **aspectos más importantes aportados** por el conjunto de la clase y el profesor; y el tercero está destinado a la confección de una breve **síntesis** que posteriormente el alumno, fuera del aula, deberá realizar, producto de la reflexión propia y las aportaciones del resto de la clase, unas notas “a limpio” que el profesor tendrá en cuenta —no así los dos apartados anteriores— a la hora de evaluar la implicación del alumno en la actividad.

Igualmente, el profesor pondrá a disposición del alumno a través de una plataforma online —del tipo Edmodo— los **enlaces** a los diversos fragmentos a visualizar, así como una **síntesis teórica** del tema, que se podrá consultar en archivo PDF.

- Del alumno:

Para el trabajo en el aula, el alumno deberá contar con un bolígrafo y/o lápiz—o portaminas— y una goma de borrar.

Para su trabajo fuera del aula, se hace necesario que el alumno disponga de un dispositivo con conexión a internet para poder visualizar los fragmentos filmicos sobre los que se propone el trabajo en el cuaderno reflexivo. Caso contrario, se buscará una solución para que el alumno pueda realizar el trabajo en horario extraescolar dentro del centro en alguna sala de informática o dependencia común.

5.2. Ubicación curricular.

La presente actividad se plantea dentro de la asignatura “**Historia del Mundo Contemporáneo**”, cursada en el primer curso del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, con carácter de materia troncal de opción, según recoge el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y concreta, en el ámbito de la comunidad autónoma de Aragón, la Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato, orden en la que además se recoge el currículo de la asignatura - Anexo II, Historia del Mundo Contemporáneo —pp. 13929-13953—. **Esta actividad, junto a las tres que la acompañan**, se ubicaría en una **unidad didáctica que titularíamos “Europa tras la Segunda Guerra Mundial”** que, dentro del **currículo oficial**, correspondería a los **bloques 5** —El Período de Entreguerras, la II Guerra Mundial y sus consecuencias— **6** —Evolución de dos mundos

diferentes y sus enfrentamientos—, 7 —La Descolonización y el Tercer Mundo— y 9 —El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX.

6. Evaluación.

6.1. Características de la evaluación.

La evaluación que se propone para esta actividad reúne las características de ser **formativa y continua** —ya que estamos habituando a los alumnos a un método de trabajo que se va consolidando paulatinamente a lo largo de la práctica adquirida y compartida en clase—, **integradora** —dado que se tienen en cuenta no sólo los contenidos teóricos y competencias adquiridas y puestas en práctica sino también las actitudes: de respeto a los compañeros y a las distintas opiniones que por ellos se puedan expresar en forma de comentario a las secuencias propuestas en clase durante las puestas en común que tienen lugar; de participación y de interés mostrado hacia la actividad—, **diagnóstica** —algo que se concreta en la evaluación inicial y en los continuos *feedbacks* en las clases que permiten valorar el nivel de asimilación adquirido por los alumnos— y **sumativa** —resultado de la suma de las aportaciones individuales del alumno a las prácticas llevadas a cabo en común en el aula, el trabajo individual llevado a cabo en el cuaderno reflexivo y la prueba escrita final, a realizar en el aula, consistente en la visualización de una [secuencia](#)² como base para la realización de un comentario personal en el que deberán ser tenidas en cuenta las diferentes categorías trabajadas dentro de esta dimensión de la destrucción en la posguerra europea: la muerte, el sufrimiento, la destrucción económico-social y moral—.

6.2. Instrumentos de evaluación.

a) Prueba inicial (*a principio de la actividad*):

Sirve para establecer esa **primera evaluación diagnóstica** en la que se activan y explicitan conocimientos previos e ideas recibidas, aspectos sobre los que poder incidir y basar el desarrollo de nuestra actividad, adaptando en lo que sea preciso los contenidos a tratar.

b) Observación (*durante toda la actividad*):

Se da durante el conjunto de las sesiones y nos sirve para **valorar la actitud** de interés, participación y respeto hacia sus compañeros que muestra el alumno a lo largo de las dinámicas de puesta en común y debate.

c) Trabajo individual (*cuaderno reflexivo*):

Aquel que lleva a cabo el alumno en el **cuaderno reflexivo**: por un lado encontramos las reflexiones escritas que son resultado de las dinámicas propuestas en el aula, asimiladas por el alumno —algo que nos servirá para valorar el interés puesto en la actividad— y por otro, los ejercicios realizados fuera del aula en los que se debe valorar el grado de asimilación y

² Por su elocuencia y su riqueza de lecturas, proponemos para esta prueba un fragmento extraído de [“Los asesinos están entre nosotros”](#) de [Wolfgang Staudte \(Alemania Oriental, 1946\)](#) en el cual pueden ponerse en relación las diferentes categorías trabajadas: vemos la destrucción de posguerra en forma de muerte (las tumbas improvisadas en un Berlín en ruinas) y de sufrimiento (los niños que vagan solos por la calle, huérfanos quizás; los desplazados y heridos de todo tipo que vuelven a Berlín en un tren atestado, el terror del protagonista al recordar los bombardeos finales sobre Berlín); y se plasma igualmente la destrucción económico-social (el estado de ruina, el problema de la vivienda) y moral (el idílico cartel propagandístico de “la Bella Alemania” en la pared del vestíbulo de una estación en ruinas, llena de deportados, de heridos y rodeada de destrucción y desolación así como el espejo roto en el que se ve la protagonista al volver a su casa, ahora ocupada, evocación evidente de “la noche de los cristales rotos” y sugerencia apenas velada de que la protagonista regresa de un campo de concentración).

apropiación individual de la metodología puesta en marcha en el aula así como la capacidad interpretativa, reflexiva y crítica del alumno, llevando a cabo un discurso personal coherente y pertinente, guiado por las secuencias propuestas y las preguntas abiertas planteadas.

d) Prueba escrita (al final de la actividad):

Sirve para valorar de una manera más objetiva, aunque menos dinámica, el grado de conocimientos adquiridos por el alumno/a en la actividad y la aplicación efectiva de los mismos en análisis, comentarios o reflexiones, similares a los que se hayan ido trabajando en clase.

6.3. Criterios de clasificación.

Tal como dispone la normativa, los resultados de la evaluación se expresarán mediante calificación numérica, sin uso de decimales, en una escala del 1 al 10, acompañada de los siguientes términos: *Insuficiente (IN)* para calificaciones de 1 a 4; *Suficiente (SU)* para calificación de 5; *Bien (BI)*, para calificación de 6; *Notable (NT)*, para calificaciones de 7 y 8; y *Sobresaliente (SB)*, para calificaciones de 9 y 10.

Dada la importancia que otorgamos al carácter integrador de nuestra evaluación, otorgaremos un peso mayor, del 70% en su conjunto, a la observación y a la realización del trabajo individual, que sirvan para valorar actitudes, aportaciones y la aplicación en la práctica de los conocimientos adquiridos por el alumno. De manera pormenorizada, este será el peso específico otorgado a las calificaciones obtenidas mediante cada instrumento de evaluación en la calificación final:

- **Trabajo individual – 40%**

Se media la calificación de 1 a 10 dada a cada uno de los ejercicios realizados fuera del aula (preguntas 8 a 19), una calificación a la que podrán sumarse hasta 2 puntos que resultarán de la valoración del grado de interés puesto por el alumno en la realización de las preguntas 1 a 7, que suponen una síntesis personal de las dinámicas llevadas a cabo en el aula.

- **Prueba escrita – 30%**

- **Observación – 30%**

7. Comentario crítico.

En esta primera actividad tratamos de **asentar una metodología** de uso de cine en el aula de Historia que desarrollaremos a lo largo de las siguientes actividades —de las cuales esta es indisociable, al plantearse en su conjunto como una lectura caleidoscópica de las diferentes facetas que consideramos relevantes para entender esta coyuntura de posguerra en el ámbito europeo—. El cine que proponemos lo consideramos “sintomático” de la historia, tal como se explicaba, lo cual no impide el uso puntual de documentales, con discursos más cerrados y explicativos, que puedan tener sentido como apoyo contextualizador. En cualquier caso, el tipo de cine que primamos nos parece bastante más elocuente, por sus matices, que un cine del espectáculo, ilustrativo e historicista que pudiera ofrecernos visiones más cerradas y que, por lo tanto, contaría con la desventaja para la opción metodológica que nos planteamos de ser considerado por quien lo consume como verdad cerrada, zanjando cualquier tipo de explicación ulterior, ya sea por parte del docente o mediante el uso de otras fuentes.

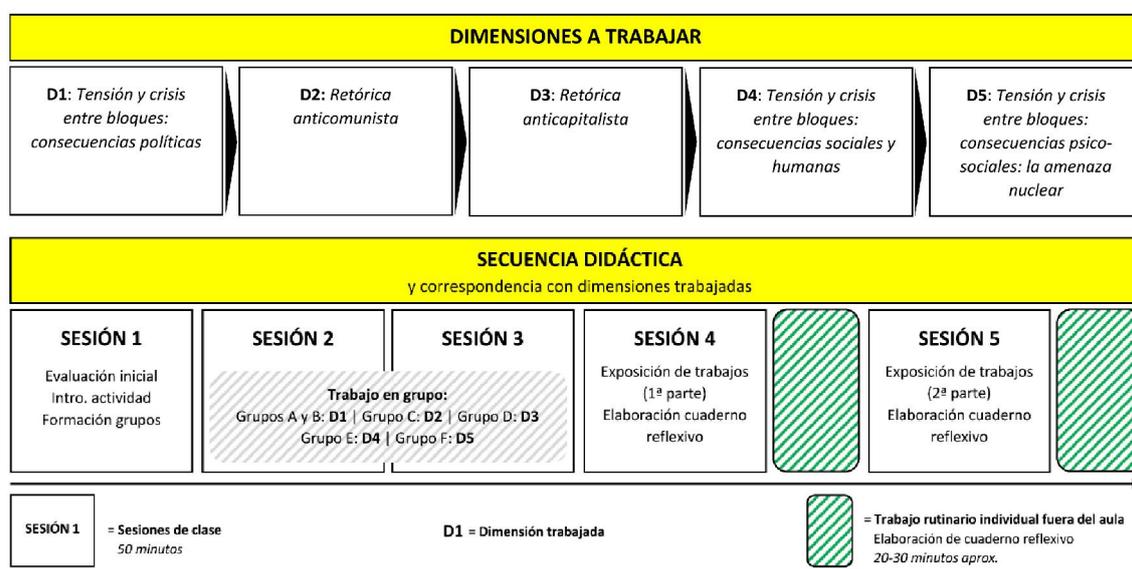
Pensamos que en esta primera aproximación metodológica a este planteamiento general, en tanto que **primera fase de una progresión**, debemos **ayudar al alumno a aprender a interrogar** las secuencias ofrecidas, con objeto de obtener lecturas históricamente pertinentes — algo que tiene mucho que ver con el trabajo de fuentes por parte del historiador— **y consolidar este tipo de dinámica** para sentar unas bases metodológicas que posteriormente el alumno podrá desarrollar de manera más autónoma. Por eso pensamos que debemos plantear una **primera aproximación especialmente estructurada y dirigida**, algo para lo que también **el trabajo en torno a esta primera dimensión —por ser algo más obvia— puede ser de ayuda**. Es por este motivo que en esta primera actividad vemos necesario elegir **fragmentos muy concretos** y plantear preguntas muy concretas en torno a los mismos, no para responder cada una de las preguntas propuestas sino para posibilitar un marco histórico de respuesta a partir de lo que la película concretamente nos plantea. Dicho con otras palabras: a partir de esos elementos concretos que ese cine “sintomático” —mayormente contemporáneo a esa época— refleja, tratamos de hacer que el alumno pueda estudiar o interpretar correctamente un **contexto más amplio y más abstracto**, siguiendo así la **ruta contraria** seguida comúnmente por la metodología tradicional. Empezando por lo concreto y posibilitando, mediante preguntas concretas, una interrogación del alumno a la película con vistas a obtener una lectura más o menos intuitiva, más o menos apoyada en otras informaciones —textos, materiales proporcionados— del contexto sugerido por ella. Un camino que va de lo concreto a lo general y lo abstracto, para que el alumno, una vez llegado a esa generalidad, a esa abstracción, pueda **“visualizar”**, concretar o “apoyar” ese **discurso histórico final**, que muchas veces, servido a priori, el alumno no suele “entender” al no verlo “apoyado” en una realidad tangible y concreta. Por lo tanto, esta actividad busca iniciar al alumno en este modelo de trabajo y para ello, como decía, ese mayor **dirigismo, acotación y estructuración metodológica**, algo que a lo largo de las siguientes actividades se irá dando de manera más abierta, siempre siguiendo una progresión.

Actividad 2: Posguerra en Europa – La Guerra Fría.

1. Síntesis.

Con esta actividad, tratamos de que los alumnos entiendan **cómo se vivía esta “guerra por otros medios” en una Europa dividida** en dos zonas de influencia, en dos sistemas políticos y económicos opuestos. Hablamos de percepciones, de qué manera se presenta y se concibe al “otro”, de qué forma esa Europa dividida divide también vidas e historias personales o de cómo el cine refleja el miedo nuclear existente.

Nos referimos, pues, a una Guerra Fría que irradia desde Europa —fruto de la doble dominación estadounidense y soviética tras el fin del conflicto— al resto del mundo, un contexto más amplio que desde luego se apuntará pero que no constituye el centro de interés buscado, dado el marco temporal y geográfico establecido para nuestra actividad, en la que se trabajarán las siguientes dimensiones y se seguirá la secuencia didáctica que aquí se apuntan:



Apoyándonos en la metodología ejercitada por los alumnos en la actividad anterior y explicada en la presentación de la misma, proponemos en este caso un **marco de trabajo distinto**, en línea con el propósito de generar una **mayor autonomía** en el alumnado. Este marco de trabajo consistirá en la conformación de varios **grupos** de alumnos a los que se encomendará el **visionado** de una filmografía seleccionada, con el apoyo de unas **preguntas-guía** que posibiliten una lectura histórica de determinados aspectos presentes en las mismas, relacionados con la **dimensión asignada** a cada uno de esos grupos. Serán los alumnos los que, dotados de un marco teórico y de una serie de “pistas” de lectura, **expondrán** en grupo aquellos aspectos que consideren relevantes en aquellas películas que se hayan proporcionado, **emulando** así el trabajo desempeñado por el docente en esa primera aproximación metodológica que suponía la primera actividad.

Dado que todos los alumnos deberían adquirir con esta actividad no sólo el **asentamiento** —reforzado por el amparo del grupo— de una destreza metodológica ensayada previamente sino también un **conocimiento** completo del **conjunto de dimensiones** en los que dividimos esta primera “Guerra Fría” europea, fomentaremos una atenta escucha e implicación del resto de los alumnos a las exposiciones realizadas por sus compañeros a través del uso, nuevamente, de un

cuaderno reflexivo, en el que deberán sintetizar las ideas fundamentales expuestas por los demás y aportar las suyas propias, algo que también será, junto con el trabajo realizado en grupo, objeto de evaluación.

2. Objetivos.

(Ver ANEXO VI, p. 97).

- a) Señalar y explicar los **rasgos** que definen el concepto de Guerra Fría y concretamente, el de sus inicios en una Europa de posguerra dividida y dominada por dos nuevas potencias mundiales hegemónicas, antagónicas y rivales en su liderazgo como son la URSS y los EEUU.
- b) Identificar, situar temporal y espacialmente y explicar la **situación geopolítica** de posguerra en Europa y, a partir de ahí, los **acontecimientos** políticos más relevantes que originan y jalonan el primer periodo de la Guerra Fría en Europa, un periodo que estableceríamos entre 1945 y 1956 (desde la derrota del nazismo a los límites del aperturismo de Jruchov, con la crisis húngara). Este objetivo se concretaría en **reconocer** los hechos políticos descritos en piezas documentales, poniéndolos en **contexto** y refiriendo el **punto de vista** que reflejan.
- c) Reconocer y describir aquellos **discursos** que dan una imagen negativa del comunismo y/o del capitalismo en el cine, caracterizándolos y enmarcándolos en su contexto e intencionalidad.
- d) Saber identificar las **consecuencias sociales y humanas** provocadas por el contexto político, económico y cultural de la Guerra Fría en Europa, explicando los condicionantes históricos que afectan a determinadas percepciones, miedos latentes, comportamientos y relaciones sociales y humanas. Ser capaz, en suma —a través de historias humanas, más o menos verosímiles, planteadas por el cine o de discursos vehiculados por el mismo—, de ejemplificar y explicar, de manera más concreta y más amplia, la **significación humana** de la Guerra Fría en la Europa de posguerra.
- e) Reforzar los **hábitos metodológicos** adquiridos en la actividad 1 mediante el trabajo dialogado y consensuado por el grupo.

3. Logros de aprendizaje esperados.

(Ver ANEXO VI, p. 97).

3.1. Metodológicos.

A través del trabajo en grupo y a partir de las preguntas-guía proporcionadas por el profesor —que contribuyen a delimitar un marco de respuesta apropiado para una contextualización histórica—, se busca que los alumnos identifiquen ejemplos, discursos e intencionalidades que subyacen en la película propuesta a la hora de presentarnos determinadas realidades de la Guerra Fría europea. En esta **dinámica de grupo** se busca que los alumnos elaboren un **informe** y realicen una **exposición** al resto de la clase, emulando el rol ejercido por el profesor en la actividad 1. Y que, en ese informe y en esa exposición, sean capaces de **ilustrar** acontecimientos históricos o consecuencias sociales y humanas de la Guerra Fría, teniendo en cuenta **el qué se muestra y el cómo se muestra** —o bien lo que no se muestra—, siendo en suma

capaces de aportar no sólo una ilustración sino también una **interpretación del punto de vista** reflejado por la película.

En lo que respecta al **trabajo individual** —consistente en la elaboración de un cuaderno reflexivo—, se pretende **consolidar** el hábito de trabajo ensayado en la actividad 1, con la finalidad de que el alumno preste atención, asimile, complete y reelabore por su cuenta las conclusiones expuestas por el resto de los grupos, propiciando un **rol activo** de los alumnos escuchantes.

3.2. De contenidos.

Los logros de aprendizaje referidos a contenidos deben ser **el fin de la metodología** descrita, el marco de conocimientos al que esta debe conducir y que el alumno debe referir en sus análisis. Estos conocimientos funcionan a tres niveles:

- En primer lugar, pretendemos que el alumno visualice y sea capaz de explicar aquellos **rasgos de relevancia** que caracterizan la Guerra Fría, haciendo alusión, más particularmente, a esa primera Guerra Fría europea, origen de todas las derivas posteriores. Estos rasgos definitorios a los que el alumno debe llegar se resumirían esquemáticamente en:
 - Como punto de partida: el fin de la **hegemonía** europea tras la Segunda Guerra Mundial y la consolidación de dos nuevas hegemonías mundiales: EEUU y la URSS, así como las diferentes formas de dominio y rivalidad que estas ejercen sobre una Europa dividida.
 - Como punto de inflexión: el **fin de la "gran alianza"** contra el fascismo es sucedido por un evidente **antagonismo** (en lo político, en lo económico y en lo cultural) así como una creciente **desconfianza y fricción** entre ambas potencias, algo que se expresa en lo discursivo y que pronto pasa al intervencionismo (político y económico) y al blindaje de las respectivas zonas de influencia, consolidando bloques enfrentados y alianzas militares.
 - Como características destacables: la Guerra Fría consistiría, en este marco planteado, en la práctica de **la guerra por otros medios**: retórica, propaganda, espionaje, conformación de alianzas militares, guerras subsidiarias; y, como hecho fundamental, en la carrera armamentista y la disuasión nuclear emprendida entre las dos grandes potencias.

- En segundo lugar —y como complemento a esos rasgos descriptivos—, pretendemos que el alumno, de manera más pormenorizada o general, sea **capaz de referirse** adecuadamente en sus trabajos **a parte de estos contenidos, cuando sea pertinente**:
 - Como punto de partida, el alumno debe tener en cuenta:
 - El mapa de la Europa liberada tras el fin de la Segunda Guerra Mundial.*
 - El reparto de influencias en Europa firmado en secreto entre Stalin y Churchill al final de la Segunda Guerra Mundial (1944).*
 - La ocupación aliada de Alemania y Austria y sus capitales.*
 - Los gobiernos de coalición al este (los casos de Hungría y Checoslovaquia) y al oeste (el caso de Francia), antes del Plan Marshall.*
 - Y como desencadenantes de esta tensión entre bloques:
 - La dialéctica de la desconfianza mutua: el discurso del ex primer ministro Winston Churchill en Fulton (EEUU), febrero de 1946, como ejemplo.*
 - Los conflictos abiertos de posguerra: la guerra civil griega.*

La estrategia estadounidense de "palo y zanahoria": la doctrina Truman (política de contención del comunismo) y el "Plan Marshall" (ayudas a la reactivación económica).

La reacción soviética a la doctrina Truman y al Plan Marshall: el blindaje, la creación del Cominform y el fin de los gobiernos de coalición.

Los golpes en Hungría y Checoslovaquia (1948). La instauración de "democracias populares" (sistema de partido único) en el este.

La unificación económica de Alemania occidental (1948) y el posterior Bloqueo de Berlín occidental (1948-1949).

La bomba atómica soviética y la consolidación del equilibrio nuclear (1949). La doctrina militar de destrucción mutua garantizada.

La creación de alianzas militares lideradas por las dos grandes potencias: EEUU (la OTAN) y URSS (Pacto de Varsovia).

El aperturismo y la "coexistencia pacífica" propiciada por la muerte de Stalin (1953), el ascenso al poder de Jruschov en la URSS y de Eisenhower en EEUU y la condena del estalinismo en el XX Congreso del PCUS (1956).

- En contexto:

La tensión dentro del bloque soviético: la ruptura entre Tito (Yugoslavia) y Stalin (URSS), 1948.

La revolución china (1949) y la guerra de Corea (1950-1953).

Los límites del aperturismo de Jruschov: las protestas de 1956: las diferencias del caso de Polonia (cesión) y el de Hungría (represión).

- Pero no debemos perder de vista que la descripción por parte del alumno de la Guerra Fría y la referencia a las situaciones y acontecimientos señalados buscan en última instancia ser el marco a partir del cual poder interpretar y argumentar **el significado de la Guerra Fría en la vida de las personas, la relevancia humana** de la misma. Esto se resume en que el alumno debe ser capaz de visualizar, señalar y saber explicar elementos que ilustren las diferentes **formas de vida** al este y al oeste; el cómo la **propaganda**, el **estereotipo** y el **mito** surgen como consecuencia del desconocimiento del "otro". O el cómo la **interposición del "telón de acero"** llega a afectar a la vida de las personas y sociedades. Igualmente, hablar del significado de la Guerra Fría en lo humano y en lo social supone que el alumno sepa explicar y poner ejemplos de las formas que adquiere la representación del miedo nuclear en el cine, como herramienta inigualable que es en el siglo XX para entender el **imaginario colectivo** y el impacto de la historia en quienes la viven en tiempo presente.

4. Descripción de la actividad de los estudiantes.

(Ver ANEXO VII, p. 98).

Sesión 1

Se plantea como una **aproximación al marco teórico** de la actividad y una presentación de la misma. Se articula en **cuatro fases**, centrándose la primera en la realización de una evaluación inicial, la segunda en una síntesis del contexto histórico sobre el que la clase va a trabajar, la tercera en una presentación general de la actividad y la cuarta en la conformación de los grupos que van a trabajar en la primera de las dinámicas propuestas y la entrega de materiales para los mismos.

La primera fase —**evaluación inicial**— consistirá en la elaboración por parte de los alumnos de un cuestionario básico que gira en torno a las preguntas: “¿Cómo definirías la Guerra Fría?”, “¿Cómo crees que afectó a Europa?” y “¿Cómo crees que afectó a sus habitantes?”, algo que nos servirá para evaluar los conocimientos previos e ideas recibidas del alumnado así como para poder valorar la efectividad de nuestra actividad, tras su finalización y la evaluación de conocimientos adquiridos por parte del alumnado.

Una vez recogido el cuestionario, la segunda fase —marco teórico de la actividad— consistirá en una **explicación dialogada y sintética** por parte del profesor, apoyada en una presentación en Powerpoint —en la que se incluyen mapas, fotografías e ideogramas— a modo de introducción y para delimitar espacial y temporalmente los rasgos fundamentales del contexto histórico sobre el que se plantea la actividad.

La tercera fase se inicia con el reparto del material de trabajo de cada alumno, consistente en un cuaderno reflexivo similar —aunque más breve— al propuesto en la actividad 1. Acto seguido, se procede a explicar a los alumnos **en qué van a consistir las dinámicas propuestas** —el trabajo de grupo y el trabajo individual— y cómo se va a evaluar el conjunto de la actividad. Incidiendo en la dinámica de grupo, se explica cada una de las dimensiones propuestas y la naturaleza del trabajo que tendrán que realizar en torno a ellas.

La cuarta fase consiste en la **conformación de los seis grupos de trabajo**: de esos seis, dos tratarán la dimensión 1, centrada en los acontecimientos políticos clave de este periodo reflejados a través del cine documental; el resto de los grupos se centrará, cada uno, en el estudio de una dimensión (retórica anticomunista; retórica anticapitalista; consecuencias sociales y humanas; y consecuencias psicosociales: la amenaza nuclear) asociada cada una de ellas a una filmografía determinada. Una vez conformados los grupos —el profesor deberá determinar, conociendo las características de la clase, si dicha conformación debe obedecer a la voluntad de los alumnos o a su criterio— esta cuarta y última fase de la sesión concluye con el reparto del material de trabajo a cada uno de los grupos³, recalcando nuevamente el objetivo de la dinámica y los plazos para su realización.

Sesiones 2 y 3

Estas dos sesiones se reservan al **trabajo de los grupos ya constituidos**, a la resolución de dudas por parte del profesor y al **apoyo** en las cuestiones que puedan surgir. Sesiones que deben servir también para que el profesor **observe** el grado de organización de cada uno de los grupos y valore el grado de interés, colaboración mutua e implicación de los alumnos que los integran.

Sesiones 4 y 5

Las dos últimas sesiones suponen, al mismo tiempo, la **culminación** de la dinámica de grupos, el **entronque** de estos —mediante la exposición de su trabajo— con una **dinámica de clase** y de la dinámica de clase con el **trabajo individual** que, durante la exposición de cada grupo, los alumnos deberán desarrollar en su cuaderno reflexivo, dando cuenta de lo comentado por sus compañeros y propiciando una implicación activa en el desarrollo de las presentaciones.

³ En el ANEXO VIII —p.99— se ofrece un ejemplo de la guía de visionado —de elaboración propia— que sería entregada al grupo C, encargado de trabajar la dimensión 2 (retórica anti-comunista) a través del comentario de la película “*El Tercer Hombre*”, de Carol Reed (Inglaterra, 1949). Asimismo, en el ANEXO IX —p. 107— se puede ver una síntesis de las guías de visionado —de elaboración propia— que se plantearían para el resto de grupos de trabajo.

Para cada exposición, los grupos dispondrán de 15 minutos y se recomendaría que contara con la participación de todos sus integrantes —uno de los cuales puede encargarse de la proyección de los fragmentos escogidos—. Dadas las restricciones de tiempo, los fragmentos elegidos para proyectar no deberán ser en ningún caso de más de 2 minutos de duración. Y en conjunto, no deberán superar los 8 minutos.

Una vez finalizadas las exposiciones, cada alumno deberá completar, reelaborar y pasar a limpio el cuaderno reflexivo. Una tarea que se llevará a cabo fuera del aula y que culminará con la entrega del mismo al profesor, en una fecha que quedará determinada al inicio de la actividad y que se recordará al término de la sesión 5, fecha de entrega que coincidirá con la del informe elaborado por cada grupo.

5. Recursos utilizados, ubicación curricular.

5.1. Recursos utilizados.

- Del centro:

El profesor deberá disponer de un **PC**, un **proyector** y una **pantalla de proyección** — para la proyección de los esquemas y recursos visuales preparados para el apoyo de las explicaciones durante la primera sesión—, así como de **pizarra y tiza** —para apuntar conceptos e ideas que puedan surgir durante la explicación y las presentaciones.

- Del profesor para el alumno:

El profesor entregará al alumno un ejercicio a modo de **evaluación inicial** que será recogido una vez respondido, al inicio de la primera sesión.

Igualmente, el profesor pondrá a disposición del alumno una **síntesis teórica** referida a la Guerra Fría en la Europa de posguerra, a modo de resumen de la explicación dada en el aula durante la primera sesión. Esta síntesis se podrá consultar en archivo PDF junto con el Powerpoint mostrado en clase como apoyo a dicha explicación, todo ello a través de una **plataforma online** —del tipo Edmodo—.

Para los grupos constituidos, entregará **guías de visionado** (ver ejemplo desarrollado de una guía de visionado de elaboración propia en ANEXO VIII, p. 99 y una síntesis del resto de guías de visionado, también de elaboración propia, en ANEXO IX, p. 107) y pondrá a disposición de dichos grupos herramientas de **acceso a internet** para la búsqueda y consulta de información y la correcta visualización de fragmentos y películas. Dada la naturaleza de la actividad, se consideraría idónea la realización de la misma en un aula de informática que contara con tantos ordenadores como alumnos y espacio suficiente para la comodidad del trabajo en grupo.

A la hora de realizar la presentación del trabajo, cada grupo dispondrá de un equipo de PC, proyector y pantalla en el aula.

- Del alumno:

Para el trabajo en el aula, el alumno deberá contar con un **bolígrafo y/o lápiz** —o portaminas— y una goma de borrar. Asimismo, deberá contar con un **cuaderno** o similar para tomar notas de las exposiciones realizadas por los compañeros y, fuera del aula, deberá

disponer de **hojas DIN-A4** —sin cuadricular, de preferencia— para pasar a limpio y completar esas notas, conformando un cuaderno reflexivo.

Para su trabajo **fuera del aula**, sería necesario que el alumno disponga de un **dispositivo con conexión a internet** o, en su defecto, de un reproductor DVD para poder visualizar la filmografía propuesta. Caso contrario, se buscará una solución para que el alumno pueda realizar el trabajo en horario extraescolar dentro del centro en alguna sala de informática o dependencia común.

5.2. Ubicación curricular.

(ver p. 13)

6. Evaluación.

6.1. Características de la evaluación.

Como en la actividad 1, la evaluación se caracteriza por su carácter **formativo y continuo** —al reforzar y consolidar, en grupo e individualmente, una metodología con la que el alumno continúa familiarizándose—, **integrador** —al reforzarse competencias como la lingüística, digital, de “aprender a aprender”, sociales y cívicas, de iniciativa, de conciencia cultural; al ponerse en relación de una manera dinámica los contenidos descritos en el apartado 3 (Logros de aprendizaje); y también al valorarse actitudes fundamentales en el trabajo en grupo como son la implicación y participación, la cooperación, el interés o el respeto de las opiniones diferentes—, **diagnóstico** —algo que se concreta en la evaluación inicial, en las dudas que los grupos puedan plantear al profesor y en el grado de asimilación y madurez demostrado en los trabajos— y **sumativo** —al tenerse en cuenta la exposición y el informe llevados a cabo por cada grupo, el trabajo individual sustanciado en el cuaderno reflexivo y la prueba escrita final, a realizar en el aula, consistente en la respuesta, una vez finalizada la actividad, a las mismas preguntas planteadas en la evaluación inicial y a la realización de un breve examen de tipo test—.

6.2. Instrumentos de evaluación.

a) Prueba inicial (a principio de la actividad):

Sirve para establecer esa primera **evaluación diagnóstica** en la que se activan y explicitan conocimientos previos e ideas recibidas, aspectos sobre los que poder incidir y basar el desarrollo de nuestra actividad, adaptando en lo que sea preciso los contenidos a tratar.

b) Observación (durante toda la actividad):

Se da durante el conjunto de las sesiones y nos sirve para valorar la **actitud** de interés, participación y respeto hacia sus compañeros que muestra el alumno a lo largo de las dinámicas de clase y de grupo que se proponen.

c) Trabajo de grupo

El realizado por los alumnos a partir del visionado de una filmografía propuesta, un trabajo que adquiere la forma de comentario histórico dirigido a través de preguntas-guía —que apuntan a cuestiones subyacentes en dichos ejemplos o bien invitan a ilustrar con imágenes determinados acontecimientos históricos de calado—, entregado como **informe** al profesor y **expuesto** al conjunto de la clase apoyado en extractos escogidos.

c) Trabajo individual (cuaderno reflexivo):

A modo de **resumen personal** de las aportaciones de los grupos de trabajo a la clase.

d) Prueba escrita (al final de la actividad):

Consistirá en las **mismas preguntas** que se plantearon al principio de la actividad, en forma de **evaluación inicial** —y para las que se espera unas respuestas más amplias y enriquecidas por los conocimientos adquiridos a lo largo de la actividad—. Estas preguntas se completarán con **otras diez de tipo cerrado** —a modo de test— que servirán para comprobar la correcta asimilación por parte del alumno de acontecimientos clave del contexto histórico estudiado, referidos o bien en la la explicación inicial o a lo largo de las exposiciones realizadas por los grupos.

6.3. Criterios de clasificación.

Tal como dispone la normativa, los resultados de la evaluación se expresarán mediante calificación numérica, sin uso de decimales, en una escala del 1 al 10, acompañada de los siguientes términos: *Insuficiente (IN)* para calificaciones de 1 a 4; *Suficiente (SU)* para calificación de 5; *Bien (BI)*, para calificación de 6; *Notable (NT)*, para calificaciones de 7 y 8; y *Sobresaliente (SB)*, para calificaciones de 9 y 10.

En la nota final, el peso que adquirirá cada una de las partes será el siguiente:

- **Trabajo en grupo – 40%**

La calificación del informe elaborado por escrito tendrá en cuenta la estructura, adecuación, riqueza lingüística y terminología histórica empleada en el mismo. La nota obtenida en el informe de grupo supondrá el 60% de este apartado. La calificación de la exposición valorará la estructura, adecuación, claridad y amenidad de la misma y supondrá el 40%. Cada alumno recibirá en este apartado la nota asignada a todo el grupo, pudiendo sumar hasta +2 puntos por su participación e implicación.

- **Trabajo individual – 30%**

Se valorará que el cuaderno reflexivo sea un resumen que recoja las ideas fundamentales expuestas por los grupos en sus exposiciones a la clase. Y que la elaboración de ese texto sea personal, exprese ideas con corrección y vocabulario histórico adecuado. Además, se valorarán positivamente las aportaciones individuales de interés, en consonancia con cada uno de los temas tratados.

- **Prueba escrita – 30%**

Compuesta de dos preguntas abiertas —las mismas planteadas en la evaluación inicial—, cada una de las cuales vale 2,5 puntos; y de diez preguntas cerradas de tipo test, cada una con un valor de 0,5 puntos.

7. Comentario crítico.

Con esta segunda actividad pretendemos **continuar la progresión metodológica** planteada en la actividad 1, afianzando la metodología propuesta, reforzándola mediante el trabajo en grupo. Trabajo que tiene por objeto, en su exposición al resto de la clase, **emular** el rol inicialmente desempeñado por el profesor en la actividad previa. Esta progresión metodológica es especialmente evidente en la dinámica de grupos: si bien seguimos considerando oportuno plantear un **marco interrogativo cerrado** en torno a la filmografía propuesta —en forma de preguntas-guía y con el fin de posibilitar la obtención de lecturas pertinentes históricamente—, apostamos en este caso por no referir dicho marco interrogativo a fragmentos concretos, **abriendo el campo de lectura** a toda una película. Pensamos que este paso es más fácil darlo cuando el

alumno cuenta con el **apoyo del grupo**, lo cual permite una retroalimentación y un intercambio entre sus integrantes, algo que requiere de coordinación y organización, lo cual sin duda consideramos algo positivo.

Seguimos apostando mayormente por el **uso de un cine** —como describíamos en el comentario crítico de nuestra primera actividad— **que “sintomatic” la historia** y no la explicita, un cine que permita lecturas abiertas y “entre líneas”; a la vez que recurrimos, como apoyo ilustrativo para el estudio de la dimensión 1, a un cine de tipo documental.

Otro aspecto que consideramos importante dentro de esta actividad 2 es el hecho de **reactivar el hábito adquirido** previamente por parte de cada alumno al redactar individualmente un **cuaderno reflexivo**, en este caso orientado a que el **intercambio de conocimientos** que debe suponer la exposición de los trabajos de grupo a la clase sea un intercambio **efectivo** y los alumnos dispongan de un medio para fijar y hacer de esa dinámica un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, pensamos que esta actividad globalmente permite la colaboración, el **intercambio** de capacidades y conocimientos, un **enriquecimiento mutuo** que se da dentro de **cada grupo** de trabajo y **entre estos y el grupo-clase**. Si el primer intercambio queda materializado en el **informe** y la exposición de cada grupo, el segundo intercambio se sustancia en el **cuaderno reflexivo**. En este sentido, la actividad supone un viaje de ida y vuelta, que parte del alumno, se dirige al grupo y del grupo vuelve al alumno, un doble intercambio de habilidades y aportaciones que sin duda produce valor.

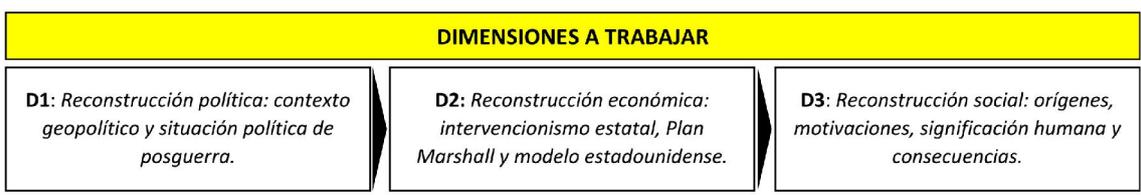
En ese camino, pretendemos **que el alumno visualice un concepto abstracto** como el de “Guerra Fría”, haciendo un uso del cine que vaya lejos de obviedades ilustrativas. Seguimos insistiendo en un modelo de aprendizaje que vaya **de lo concreto a lo abstracto**, de lo particular a lo general, para **romper una barrera perceptiva** y lograr que el alumno pueda apoyar, visualizar un relato histórico final, asimilando con más éxito una teoría, siguiendo el camino inverso al habitual.

Actividad 3: Posguerra en Europa – La reconstrucción en Europa occidental.
El modelo del “Estado de bienestar”.

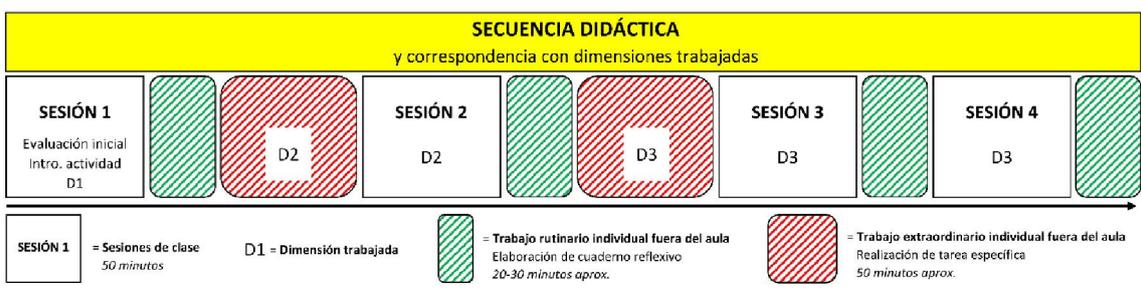
1. Síntesis.

Con esta actividad tratamos de explicar a los alumnos **en qué consiste el “Estado de bienestar”** implantado en las democracias liberales de Europa occidental como respuesta a la situación de posguerra, entendiendo **su significado en la vida de las personas** a través de cuestiones como los cambios en el modelo productivo y laboral, la generalización del consumo, la aparición de la cultura del ocio y del turismo, etc.

Un “Estado de bienestar” que entendemos como la consecuencia social de la puesta en marcha de **medidas de reforma y reactivación económica** —con un fuerte intervencionismo estatal e implantando un modelo estadounidense basado en el incremento de la productividad y el consumo— junto a la **extensión de derechos y medidas de protección social**; dos fenómenos que entendemos deben estudiarse de la mano, como dos caras de una misma moneda, en un **contexto** de bipolaridad geopolítica y de necesidad de legitimar un sistema político y económico en los países de Europa occidental —el capitalismo— frente a la pujanza del comunismo que lidera la URSS y el crecimiento de los partidos comunistas dentro de países como Francia e Italia. Nos detendremos en el estudio de varias dimensiones:



Estas dimensiones se articularán a través de la siguiente secuencia didáctica:



En cuanto a la **metodología** a seguir, una vez que los alumnos han adquirido una cierta autonomía mediante el trabajo en grupo (actividad 2) y para **consolidar el modelo metodológico seguido en la actividad 1** —evitando alejarnos demasiado de él, evitando posibles distorsiones fruto de las dinámicas internas de cada grupo—, proponemos volver momentáneamente al esquema metodológico seguido en esa primera actividad, de naturaleza más explicativa pero contando siempre con la implicación y participación del alumnado en las dinámicas propuestas: por la vía de la **participación** en el aula —comentario de secuencias filmicas seleccionadas— y de la reelaboración personal de reflexiones propias, del docente y del grupo-clase a través de la confección de un **cuaderno reflexivo**, que sustancie el grado de asimilación alcanzado y el grado de implicación de cada alumno, algo que, en suma, nos servirá para comprobar materialmente el grado de efectividad de nuestra propuesta y propiciará que el alumno siga habituándose a una forma de trabajo que requiere de atención, escucha activa y aportaciones personales.

2. Objetivos.

(Ver ANEXO X, p. 114).

- a) Describir la **situación política** traumática de las grandes potencias europeas en la inmediata posguerra: descrédito internacional, pérdida de soberanía y de hegemonía.
- b) Describir el **modelo económico** instalado en Europa occidental bajo tutela estadounidense en los años de posguerra, su origen, sus características, los mecanismos que llevan a su implantación y sus efectos.
- c) Explicar la problemática **definición de “Estado de bienestar”** y señalar el doble intervencionismo estatal en la planificación de la reactivación económica y en la puesta en marcha de medidas de protección social.
- d) Explicar el origen, las motivaciones y la significación humana de las **medidas sociales** tomadas por los Estados en la Europa occidental de la posguerra.
- e) Reconocer, describir y contextualizar las **consecuencias sociales del “Estado de bienestar”**: éxodo del campo a la ciudad y crecimiento urbano; consumismo; aceleración de los desplazamientos; turismo de masas; ocio y “americanización” de la cultura.

3. Logros de aprendizaje esperados.

(Ver ANEXO X, p. 114).

3.1. Metodológicos.

Tal como se indicaba en la síntesis de a esta actividad, tratamos de **consolidar** la metodología ensayada en la actividad 1, evitando las posibles distorsiones que —con sus muchas otras ventajas— el trabajo autónomo de la actividad 2 haya podido ocasionar. Así pues, seguimos educando (históricamente) la mirada del alumno, de una manera estructurada y dirigida, para aprender a cuestionar (primero) y a leer (después) el **contexto sugerido por un fragmento filmico**, siguiendo el camino que va de lo concreto a lo abstracto, un camino que permite visualizar al alumno la realidad a la que nos pretendemos aproximar. También, como apuntábamos en la actividad 1, seguimos apostando —en su gran mayoría— por filmes contemporáneos al momento histórico al que nos pretendemos acercar, evitando propuestas engañosamente ilustrativas. Con esta reiteración metodológica y con el uso de un cuaderno reflexivo —donde anotar, reelaborar y asimilar aportaciones propias, del docente y del resto del grupo-clase— pretendemos que el alumno consolide un hábito, una mayor soltura de cara a la próxima actividad.

3.2. De contenidos.

Con respecto a la **dimensión política de la reconstrucción**:

- a) Explicar, como punto de partida, el **descrédito** político cosechado por las grandes potencias europeas a consecuencia de los acontecimientos que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial —nacionalismo, imperialismo, revanchismo, triunfo del fascismo en Italia y del nazismo en Alemania, la incapacidad de Inglaterra y Francia para contener al nazismo (conferencia de Munich)— y como consecuencia política de la guerra, su **pérdida de soberanía** —la dependencia económica y política contraída con potencias extranjeras— **y de hegemonía** —la pérdida de hegemonía política mundial de Francia e Inglaterra como grandes potencias coloniales (progresiva descolonización)—.

b) Describir las **circunstancias** iniciales en las que se dio la reconstrucción política en Europa occidental —el rol preponderante de EEUU en la liberación de Europa occidental y en su posterior tutela económica y política; el papel jugado por la resistencia y los movimientos partisanos; el prestigio social ganado por los partidos comunistas y la URSS—.

c) Argumentar la **cimentación del consenso político** en la inmediata posguerra —celebración de elecciones y reinstauración de democracias parlamentarias, los primeros gobiernos de coalición, la adopción consensuada del modelo económico keynesiano y de medidas de protección social (“Estado de bienestar”)—.

d) Explicar la **incidencia de la Guerra Fría y la tutela estadounidense** en la política interior de los países de Europa occidental —doctrina Truman y salida de los comunistas de los gobiernos de coalición: la dimensión política del Plan Marshall—.

Con respecto a la dimensión económica:

a) Explicar el **origen y caracterizar el tipo de reformas económicas** emprendidas en los países de Europa occidental bajo la tutela de Estados Unidos. Contextualizar las parodias a este respecto reflejadas en el cine europeo de la época, en la línea de aquellas que produjo el cine americano —del mismo modelo económico— en los años 30.

b) Exponer **las motivaciones** de estas reformas económicas y sus consecuencias.

Con respecto a la dimensión social (y moral):

a) Describir la **situación de partida** —situación de emergencia social, paralización económica, descontento, auge de los partidos comunistas, incremento de las protestas— que posibilita el establecimiento de un consenso en torno al modelo económico keynesiano (intervencionismo estatal en la economía) y a la adopción de medidas de protección social, dando lugar al llamado “Estado de bienestar”.

b) Caracterizar las **reformas sociales** que configuran el “Estado de bienestar” —extensión de los derechos sociales a la totalidad de la población y en los ámbitos de la educación, la seguridad social (sanidad, desempleo, pensiones) y la cultura; políticas redistributivas vía impuestos; fomento del empleo y el capitalismo de consumo—. Señalar estas características en los ejemplos filmicos seleccionados.

c) Entender el **grado de destrucción humana** provocado por la guerra y el horror generado en la conciencia colectiva mundial como el **detonante de consensos** internacionales de primer orden que tienen por objeto rehabilitar la dignidad humana, a través de declaraciones como la "Declaración Universal de Derechos Humanos”.

4. Descripción de la actividad de los estudiantes.

(Ver ANEXO XI, p. 115).

Sesión 1

Se compone de **dos fases**, de 25 minutos cada una: la primera, centrada en la activación y consolidación de conocimientos previos; la segunda, supone una introducción a la actividad a partir del visionado de dos fragmentos filmicos y de un posterior debate.

En la primera fase se entrega al alumno el cuaderno reflexivo en el que se trabajará esta actividad y se realiza una **evaluación inicial** por escrito en la que se pregunta a los alumnos por

los motivos de la influencia estadounidense en los países de Europa occidental una vez acabada la guerra y por las formas en que esta influencia se podía dar — y de qué manera se experimentaba socialmente—. Realizado este ejercicio, se establece una primera **dinámica de grupo** en la que los alumnos participan y aportan sus ideas, con la moderación del profesor, que señala aquellas que sean clave, para posteriormente realizar una síntesis, estableciendo así un **marco** para el asentamiento de nuevos acontecimientos y **activando** la curiosidad y la participación.

En la segunda fase, a modo de introducción, se establece la que va a ser la **metodología** habitual de trabajo: esto es, visionado de un fragmento con la finalidad de responder unas preguntas determinadas, anotaciones en el cuaderno reflexivo por parte de cada alumno, puesta en común de ideas y síntesis de los aspectos clave por el profesor. En este caso, se trata de una **aproximación** al modelo de producción taylorista-fordista que va a ser clave en la **“americanización” de la economía** de posguerra en los países de Europa occidental. Además, se anticipa el contenido de la siguiente clase y se dan las instrucciones para realizar una tarea fuera del aula.

Tarea 1 (fuera del aula)

La tarea consiste en responder a un **cuestionario** relacionado con varios **fragmentos** escogidos de “Día de fiesta”, de Jacques Tati, en la que un cartero de pueblo en la Francia de finales de los 40 intenta adaptarse al modelo americano basado en la productividad, base de la sociedad de consumo.

Sesión 2

Consta de **dos segmentos**, de 15 y 35 minutos, destinados a tratar la “americanización” de la economía como eje de la reconstrucción económica de posguerra, enmarcando este hecho en el contexto político de los países de Europa occidental.

El primer segmento se destina a la **puesta en común** de la tarea y el segundo, a una **explicación ilustrada** de varios fragmentos documentales y a una posterior **dinámica de grupo**, a modo de lluvia de ideas, que tiene por objetivo asentar y sintetizar los conocimientos que se han explicado. Este segundo segmento culmina con una **transición** a la siguiente sesión, donde se apunta el contexto social, para lo cual se recuperan algunas imágenes que nos remiten a lo tratado en la actividad 1.

Tarea 2 (fuera del aula)

Consiste en la **lectura y comentario de varios textos** relacionados con la definición (o la indefinición) del concepto **“Estado de bienestar”**. En todo caso, se trata de ayudar al alumno a entender que no se trata de una ideología, sino más bien una reforma o “revolución pasiva” del sistema capitalista para su propia supervivencia, como reacción a los excesos que plantea el liberalismo o a las soluciones que reivindica el comunismo y atendiendo las necesidades sociales. Y se trata también de que el alumno asocie este hecho al contexto político, económico y social de la Europa de posguerra.

Sesión 3

Se centra en desarrollar la reconstrucción social de la Europa de posguerra y el establecimiento del “Estado de bienestar” en los países de Europa occidental. La sesión se articula en **dos fases**, de 30 y 20 minutos.

En la primera, se realiza una **puesta en común** de la tarea realizada fuera del aula, centrada en el “QUÉ” del “Estado de bienestar”, señalando el profesor los aspectos clave a retener. Sigue a esta puesta en común un **visionado-debate** donde se trata de aproximarnos al “PORQUÉ”, entendiendo el contexto inmediato de posguerra pero también la situación social del periodo de entreguerras y las expectativas existentes. Esta dinámica finaliza con una **síntesis** por parte del profesor de los aspectos fundamentales a retener y fijando la idea del doble intervencionismo estatal (económico y social) mediante el cual se articula el “Estado de bienestar”. Como **ilustración final**, se proyecta un breve fragmento que sirve para recalcar el “qué” y el “porqué”.

En la segunda fase, iniciamos un análisis, a través del cine, de las **consecuencias sociales** que conllevaron estas políticas. Unas consecuencias que se tratarán **a través de sucesivos bloques**, cada uno de los cuales tratará un aspecto en concreto; y que se articularán a partir de las preguntas-guía del **cuaderno reflexivo**, el visionado —junto con la realización de anotaciones por parte de los alumnos— y un debate posterior moderado por el profesor donde se aportan ideas por parte de la clase y se sintetizan los aspectos fundamentales a retener —algo que el alumno deberá anotar igualmente para reelaborar sus notas a limpio fuera del aula, dando forma al cuaderno reflexivo—. En este caso, a través de varios fragmentos, nos acercamos al fenómeno del **éxodo del campo a la ciudad**, con lo que ello implica: problema de la vivienda, crecimiento de las ciudades y aparición de brechas urbanas.

Sesión 4

A través de la misma metodología planteada para el segundo segmento de la actividad anterior, se continúan tratando las diferentes consecuencias sociales y demográficas de la implantación del llamado “Estado de bienestar”, a través de **dos segmentos**.

El primero constituye el grueso de esta sesión 4 y se centra en las **consecuencias sociales**: el consumismo, la aceleración de los desplazamientos, el turismo, el ocio (y dentro de él, la “americanización” de la cultura).

El segundo, a modo de conclusión y de síntesis, consiste en una **explicación** por parte del profesor —apoyada en estadísticas— de cómo la **demografía** refleja las cuestiones vistas anteriormente (descenso del desempleo, crecimiento de la población urbana) y de las consecuencias del “bienestar” en forma de “baby boom” de los años 50 y 60 (visible en las pirámides de población), algo que además se ilustra con un corto fragmento filmico.

5. Recursos utilizados, ubicación curricular.

5.1. Recursos utilizados.

- Del centro:

El profesor deberá disponer de un **PC**, un **proyector** y una **pantalla** de proyección — para la proyección de los esquemas y recursos visuales preparados para el apoyo de las explicaciones durante la primera sesión—, así como de **pizarra y tiza** —para apuntar conceptos e ideas que puedan surgir durante la explicación y las presentaciones.

- Del profesor para el alumno:

El profesor entregará al alumno un ejercicio a modo de **evaluación inicial** que será recogido una vez respondido, al inicio de la primera sesión así como un **cuaderno reflexivo**, siguiendo el modelo realizado para la actividad 1.

Igualmente, el profesor pondrá a disposición del alumno una **síntesis teórica** de los contenidos trabajados en el aula. Esta síntesis se podrá consultar en archivo PDF junto con los Powerpoint mostrados en clase, a través de una **plataforma online** —del tipo Edmodo—. En esta misma plataforma se detallarán los **links** correspondientes para tener acceso a las películas y documentales vistos en el aula.

- Del alumno:

El alumno deberá contar con un **bolígrafo y/o lápiz** —o portaminas— y una goma de borrar.

Para su trabajo fuera del aula, sería necesario que el alumno contara con un dispositivo con conexión a internet para tener acceso a la filmografía, los artículos propuestos y el material puesto a disposición online por el profesor. Caso contrario, se entregará el material impreso al alumno y un DVD o pendrive con los fragmentos filmicos, o bien se tratará de cederle en horario extraescolar alguna sala de informática o dependencia común del centro con acceso a Internet.

5.2. Ubicación curricular.

(Ver p. 13).

6. Evaluación.

Salvando los detalles de la prueba escrita final, se siguen las mismas características, se emplean los mismos instrumentos y criterios de clasificación que se detallan en la evaluación de la actividad 1 (p. 14).

7. Comentario crítico.

La actividad 3, centrada en el “Estado de bienestar” como **paradigma** de la reconstrucción de posguerra en los países de Europa occidental —siempre aplicando la perspectiva, como en el resto de actividades, de su **significado social**—, supone un complemento a la actividad 1, centrada en la destrucción resultante de la Segunda Guerra Mundial. Si ubicamos esta actividad en tercer lugar es porque pensamos que para entender la reconstrucción de posguerra es necesario, previamente, **partir del marco geopolítico** y de la comprensión del significado que la Guerra Fría tuvo para las sociedades europeas.

Paralelamente al **complemento** de contenidos de la actividad 1, se da en esta actividad un **refuerzo** a la metodología que en ella planteábamos. Y es que, para lograr una efectiva progresión metodológica, pensamos necesaria su consolidación, tal como se apuntaba en la introducción a la actividad, evitando las pequeñas distorsiones que hayan podido generar las dinámicas de grupo de la actividad 2. Sin consolidación y sin reiteración, no puede crearse un hábito, una agilidad en la **metodología propuesta**.

Sin embargo, existe algún matiz en este punto: si bien en la actividad 1 presentábamos fragmentos concretos y planteábamos preguntas muy concretas —ofreciendo un marco histórico de respuesta cerrado—, aquí el **marco de respuesta tiende a ensancharse**, remitiéndose a un

contexto más amplio y obligando al alumno a poner en relación **conocimientos previos** — reforzándolos de paso— con conocimientos nuevos —extraídos de aquellas pequeñas realidades sociales, sintomáticas de la historia, que refleja el cine—, integrando pues lo aprendido en lo que se aprende. Además, se introducen **elementos nuevos** como son las estadísticas demográficas que, una vez hemos hecho “ver” a los alumnos el significado en la vida cotidiana de ciertas dinámicas económicas y sociales, pueden ser de más fácil interpretación.

Así, mediante el refuerzo metodológico, pretendemos conseguir una **agilidad metodológica** y, mediante los ejercicios de contextualización, una agilidad **crítica**; ambos aspectos, necesarios para el trabajo individual que se desarrollará en la siguiente actividad.

Actividad 4: Descolonización y fundación del Estado de Israel.

1. Síntesis.

Centramos esta actividad en el **proceso de descolonización** que experimentan las grandes potencias imperiales europeas (Francia y Gran Bretaña, principalmente) y sus colonias; así como en la **fundación del Estado de Israel** —como respuesta al Holocausto judío y fruto del consenso al que las grandes potencias llegan para resarcir a la población judía de la humillación vivida durante la Segunda Guerra Mundial—, un hecho **solapado a la retirada de Gran Bretaña del mandato de Palestina**.

Pretendemos, en la misma, que los alumnos visualicen y sepan explicar **las implicaciones sociales detrás de estos procesos**: el cambio de percepción hacia los colonizadores europeos por parte de las poblaciones indígenas, el miedo de las poblaciones europeas en las colonias, la reproducción y la vivencia de la violencia en bandos enfrentados después de la Segunda Guerra Mundial, el significado de la fundación del Estado de Israel para la población judía europea y la población árabe de Palestina, etc.

A lo largo de la misma, trabajaremos las siguientes dimensiones:

DIMENSIONES A TRABAJAR			
D1: <i>Dimensión política:</i> Consensos internacionales, el papel de la ONU en el nacimiento del derecho a la autodeterminación de los pueblos.	D2: <i>Dimensión geopolítica:</i> Intereses geoestratégicos en la descolonización y la fundación del Estado de Israel.	D3: <i>Dimensión económica:</i> Situación económica de posguerra de las potencias coloniales.	D4: <i>Dimensión social y humana:</i> El discurso aliado de la “liberación de los pueblos” y sus repercusiones. La vivencia de la violencia tras la Segunda Guerra Mundial.

Y planteamos la siguiente secuenciación:

SECUENCIA DIDÁCTICA y correspondencia con dimensiones trabajadas			
SESIÓN 1 Evaluación inicial Explicación (marco teórico) Intro. actividad	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4
	Trabajo individual en el aula: Análisis personal del contexto histórico implícito en la película (D1 – D2 – D3) y de la significación social y humana que refleja, a través de elementos concretos (D4).		
SESIÓN 1 = Sesiones de clase 50 minutos			D1 = Dimensión trabajada

No hay que perder de vista que el estudio de las tres primeras dimensiones tiene como fin último **contextualizar y entender la significación social y humana** de la descolonización y de la fundación del Estado de Israel.

Basándonos en la **metodología** trabajada y reforzada a lo largo de las tres actividades anteriores, proponemos en este caso la realización de un **trabajo autónomo e individual**, por parte de cada alumno. Este consistirá en el visionado de una película —a elegir dentro de una filmografía propuesta— y la elaboración de un comentario de 2 a 3 páginas por ambas caras, en el que se contextualicen e ilustren —refiriéndose a elementos concretos de la película (diálogos, situaciones descritas o incluso aspectos obviados)— los acontecimientos y procesos históricos

reflejados en el filme, atendiendo a su significación humana, un comentario que se apoyará también en una serie de textos teóricos proporcionados por el profesor para cada película elegida.

A través de este planteamiento, pretendemos que el alumno sea capaz de **interrogar históricamente** esas propuestas filmicas para obtener respuestas pertinentes, que tengan que ver con la **significación humana** de la descolonización y la fundación del Estado de Israel. Ya no se trata de proporcionar al alumno preguntas concretas que sirvan de guía al comentario a realizar, sino que sea él quien las sepa plantear (y responder), elaborando un discurso coherente, sin necesidad de ser dirigido. Así pues, ya no sólo el marco de referencia (el marco a interrogar) se abre al conjunto de una película, algo que ya sucedía en la actividad 2, sino que además, como novedad, el marco interrogativo se abre también a la iniciativa del alumno —aunque sin perder de vista el objeto de la actividad—.

2. Objetivos.

(Ver ANEXO XII, p. 129).

- a) Definir el concepto “**descolonización**” y señalar a grandes rasgos qué características tiene el proceso descolonizador posterior a la Segunda Guerra Mundial.
- b) Describir el **contexto** en el que se produce la “descolonización” de posguerra, señalar y explicar las **causas** de la misma.
- c) Distinguir y explicar las distintas **modalidades** de descolonización, desde la “asimilación” a la independencia.
- b) Señalar y explicar las **causas** que están en el origen de la **fundación del Estado de Israel**.
- e) Explicar, valorar e ilustrar, a través de la filmografía propuesta, las **implicaciones sociales y la significación humana** de estos procesos históricos.

3. Logros de aprendizaje esperados.

(Ver ANEXOS XII, p. 129 y ANEXO XIII, p. 130).

3.1. Metodológicos.

A través de esta actividad, buscamos que el alumno, en su trabajo individual, sea capaz de **cuestionar históricamente** una película con vistas a obtener respuestas que tengan que ver con la **significación social y humana** del contexto histórico aludido, partiendo de elementos concretos y tangibles para abrir el campo de respuesta a una serie de conceptos abstractos que se apoyen en el material teórico proporcionado por el profesor. Dicho de otra forma, pretendemos que el alumno ponga en práctica de forma individual los logros metodológicos adquiridos a lo largo de las tres actividades anteriores. Con ello, buscamos **culminar la progresión metodológica** experimentada a lo largo de las actividades anteriores y favoreciendo la implicación personal e individual en la misma.

3.2. De contenidos.

En primer lugar, pretendemos que, a través de este trabajo, el alumno se refiera de manera pertinente, describa e interprete al **contexto histórico implícito** en la película que es objeto de comentario. En el estudio de este contexto aparecen varias de las dimensiones que aludíamos en la síntesis de la actividad. Unas dimensiones a las que se adscribirían diferentes contenidos.

En el caso de la descolonización:

- Dimensión política:
La creación de la ONU, tribuna para las reivindicaciones de las nuevas naciones surgidas de la descolonización y la proclamación del derecho de autodeterminación en 1952.
Las diferentes modalidades en las que se da la descolonización: asimilación, autonomía interna e independencia (por etapas, sin transición o por la fuerza).
- Dimensión geopolítica:
El rol decisivo de la URSS y EEUU para derribar a las potencias del Eje, convertidas en las nuevas potencias hegemónicas de posguerra, en detrimento de las antiguas potencias imperiales (Francia y Gran Bretaña, principalmente).
El interés geoestratégico de EEUU y la URSS en la independencia de las antiguas colonias europeas (a lo que se suma la condición de antigua colonia de los EEUU y la doctrina soviética relativa a la autodeterminación) y en dar cabida a los estados nacientes en la ONU.
- Dimensión económica:
La ruina económica de las grandes potencias occidentales como resultado de la Segunda Guerra Mundial y su nueva dependencia en lo económico y en lo político de los EEUU.

En el caso de la fundación del Estado de Israel:

- Dimensión política:
Antecedentes: la declaración Balfour y el mandato británico sobre Palestina.
El crecimiento de la inmigración judía en los años 30 y las restricciones británicas.
La situación de posguerra y la resolución de la ONU (1947).
- Dimensión geopolítica:
Los intereses británicos en la Declaración de Balfour y el apoyo a la creación de un hogar nacional judío en Palestina. Los intereses cruzados URSS-EEUU-Reino Unido en el apoyo a la fundación del Estado de Israel, como país aliado en una zona ambicionada.

La comprensión y análisis del contexto histórico implícito en el filme sirve de apoyo a la **descripción y explicación de las implicaciones sociales y humanas** de la descolonización y fundación del Estado de Israel, es decir, a la significación social y humana de estos procesos, que es el objetivo de la actividad. Esta significación haría referencia a las siguientes cuestiones:

En el caso de la descolonización:

- Para los pobladores indígenas de las colonias europeas:
Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el cambio de percepción de las sociedades colonizadas hacia los colonizadores occidentales (no son invencibles, no son invulnerables), en la asimilación del discurso aliado de la lucha por la democracia y la libertad de los pueblos (para la cual la violencia está legitimada) y en suma, en la toma de conciencia colectiva como “pueblo”, determinado a dejar de ser ciudadanos de segunda y a elegir su propio destino.
- Para los pobladores europeos de las colonias:
El temor a la sublevación, a la represalia, a la pérdida de un estatus privilegiado; el uso de la violencia (legitimada por la Segunda Guerra Mundial), la sensación de vulnerabilidad y desprotección; el miedo, la expulsión y el desarraigo.
- Para los enviados al frente de batalla:

*En algunos casos, la reproducción de la **violencia** legitimada por la Segunda Guerra Mundial; en otros, la asimilación del discurso aliado de la lucha por la democracia y la libertad de los pueblos y la toma de conciencia respecto al derecho de los pueblos colonizados a elegir su propio destino, con el consiguiente rechazo a la guerra contra los pueblos de las colonias; en otros casos, por hartazgo o por convicción, el rechazo a la guerra y la defensa del pacifismo; o bien, el descreimiento, el cinismo y el nihilismo.*

En el caso de la fundación del Estado de Israel:

- Para los emigrantes judíos:
*El **miedo** a la reproducción del genocidio en suelo europeo, el **desplazamiento** masivo a Palestina. La **toma de conciencia** como colectivo y como “pueblo”, acrecentada tras el Holocausto, la necesidad de recuperar la dignidad perdida y, como “pueblo”, de disponer de un territorio propio, disponiendo de su propio destino como nación, haciendo uso de una **violencia** legitimada por la Segunda Guerra Mundial (en la “lucha por la democracia y la libertad de los pueblos”).*
- Para los pueblos árabes de Palestina:
*El **miedo**, el **desplazamiento**, la expulsión, la desprotección, el desarraigo y, como efecto simétrico, la **toma de conciencia** como pueblo con derecho a un territorio y a disponer de su propio destino, tomando las armas, haciendo uso de una **violencia** legitimada por la Segunda Guerra Mundial.*

4. Descripción de la actividad de los estudiantes.

Sesión 1

Se articula en **tres fases**, siendo la **primera** (20 minutos) una **evaluación inicial** a realizar por los alumnos basada en preguntas cortas: ¿en qué consiste la descolonización y a qué países occidentales afecta en la posguerra europea? ¿qué posesiones coloniales tenían en ese momento países como Gran Bretaña y Francia? ¿qué motiva esa descolonización de posguerra? ¿qué significó para las sociedades colonizadoras y colonizadas? ¿cuándo se funda el Estado de Israel? ¿qué motiva su fundación? ¿qué relación guarda con la descolonización? ¿qué significó para los judíos europeos y para los pobladores de Palestina?

En la segunda fase (20 minutos aproximadamente), recogidos los ejercicios de evaluación inicial, el profesor realiza una **síntesis del marco teórico** de la actividad, situando a los alumnos en el contexto histórico que, de manera personal y más pormenorizadamente, tratará cada uno en su trabajo individual.

En la tercera fase (10 minutos aprox.), **se presenta la actividad** a realizar —el trabajo individual basado en el visionado y comentario histórico de una película, teniendo como objetivo contextualizar y explicar el significado social y humano de la realidad histórica mostrada por el filme— y se distribuyen los materiales —o bien se explica cómo acceder a ellos a través de una plataforma online— provistos para la realización del trabajo.

Sesiones 2, 3 y 4

Se reservan al **trabajo individual** de cada alumno: visionado de la película elegida (ver ANEXO XIII, p. 130), lectura de materiales aportados por el profesor y elaboración del comentario.

A lo largo de todas estas sesiones, el profesor podrá apoyar la labor de los alumnos a través de la resolución individual de dudas —o a nivel de grupo-clase, si estas son compartidas— y a la orientación que cada uno pueda necesitar para la elaboración de su trabajo.

5. Recursos utilizados, ubicación curricular.

5.1. Recursos utilizados.

- Del centro:

Esta actividad —al basarse en el visionado individual de una filmografía propuesta y la elaboración, también individual, de un comentario histórico en torno a la misma— requiere llevarse a cabo en un **aula de informática**, con PCs para el uso individual de cada alumno, todos ellos con conexión a internet y cascos o auriculares.

- Del centro:

El profesor deberá disponer de un **PC**, un **proyector** y una **pantalla** —para la proyección de los esquemas y recursos visuales preparados para el apoyo de las explicaciones durante la primera sesión—, así como de **pizarra y tiza** —para apuntar cualquier cuestión que pueda surgir durante la resolución de dudas y orientación en la elaboración de los trabajos—.

- Del profesor para el alumno:

El profesor entregará al alumno un ejercicio a modo de **evaluación inicial** que será recogido una vez respondido, al inicio de la primera sesión.

En una **plataforma online** (tipo Edmodo), el profesor pondrá a disposición de los alumnos los **enlaces** a las películas que sean objeto de visionado y comentario, así como, en relación con cada una de ellas, una serie de enlaces a textos que den claves sobre el contexto histórico reflejado por cada filme y unas guías de visionado —muy básicas— en las que se expliquen las claves para la realización del ejercicio, marcando claramente el objetivo del mismo.

Igualmente, el profesor pondrá a disposición del alumno en la misma plataforma online una **síntesis teórica** referida a la “Descolonización” y la fundación del Estado de Israel. Esta síntesis se podrá consultar en archivo PDF junto con el Powerpoint mostrado en clase en la primera sesión.

- Del alumno:

Para el trabajo en el aula, el alumno deberá contar con un **bolígrafo y/o lápiz** —o portaminas— y una goma de borrar. Asimismo, deberá contar con un **cuaderno** o similar para tomar notas destinadas a la elaboración de su propio trabajo, así como **hojas DIN-A4** —sin cuadricular, de preferencia— para pasar a limpio el comentario.

Si el alumno necesitara trabajar **fuera del aula**, sería necesario que contara con un **dispositivo con conexión a internet** o, en su defecto, un reproductor DVD para poder visualizar la filmografía propuesta.

5.2. Ubicación curricular.

(ver p. 13).

6. Evaluación.

6.1. Características de la evaluación.

La evaluación de esta actividad tiene un carácter **formativo y continuo** —al reforzar y consolidar, individualmente, la metodología desarrollada durante las tres actividades—, **integrador** —al reforzarse competencias como la lingüística, digital, de “aprender a aprender”, sociales y cívicas, de iniciativa, de conciencia cultural; al ponerse en relación de una manera dinámica los contenidos descritos en el apartado 3 (Logros de aprendizaje); y también al valorarse las actitudes de interés e implicación demostradas por el alumno en la elaboración de su trabajo en el aula; así como de respeto hacia el trabajo individual del resto de sus compañeros—, **diagnóstico** —algo que se concreta en la evaluación inicial, en las dudas que los grupos puedan plantear al profesor y en el grado de asimilación y madurez demostrado en los trabajos— y **sumativo** —teniendo en cuenta el trabajo resultante junto con una prueba escrita final en la que el alumno pueda dar muestra de los conocimientos adquiridos, no sólo fruto de lo aprendido en su trabajo sino de la lectura y asimilación de los apuntes proporcionados por el profesor, como síntesis global del tema—.

6.2. Instrumentos de evaluación.

a) Prueba inicial (a principio de la actividad):

Sirve para establecer esa primera **evaluación diagnóstica** en la que se activan y explicitan conocimientos previos e ideas recibidas, permitiendo —al comparar esta prueba con la que se haga al final de la actividad— evaluar el progreso adquirido por los alumnos como resultado de esta actividad.

b) Observación (durante toda la actividad):

Se da durante el conjunto de las sesiones y nos sirve para valorar las **actitudes** de respeto hacia sus compañeros que muestra el alumno a lo largo de las sesiones de trabajo en clase y la implicación e interés hacia la propia actividad, planteando dudas al profesor, cuando le surjan.

c) Trabajo individual:

A través del cual se valora el esfuerzo, la adecuación, la pertinencia, el grado de madurez y la calidad de la redacción.

d) Prueba escrita (al final de la actividad):

Consistirá en las **mismas preguntas** que se plantearon al principio de la actividad, en forma de **evaluación inicial** —y para las que se espera unas respuestas más amplias y enriquecidas por los conocimientos adquiridos a lo largo de la actividad—. Estas preguntas se completarán con **otras diez de tipo cerrado** —a modo de test— que servirán para comprobar la correcta asimilación por parte del alumno de acontecimientos clave del contexto histórico estudiado, referidos o bien en la explicación inicial o a lo largo de las exposiciones realizadas por los grupos.

6.3. Criterios de clasificación.

Tal como dispone la normativa, los resultados de la evaluación se expresarán mediante calificación numérica, sin uso de decimales, en una escala del 1 al 10, acompañada de los siguientes términos: *Insuficiente (IN)* para calificaciones de 1 a 4; *Suficiente (SU)* para calificación de 5; *Bien (BI)*, para calificación de 6; *Notable (NT)*, para calificaciones de 7 y 8; y *Sobresaliente (SB)*, para calificaciones de 9 y 10.

En la nota final, el peso que adquirirá cada una de las partes será el siguiente:

- **Trabajo individual – 40%**

Se valorará que el cuaderno reflexivo sea un resumen que recoja las ideas fundamentales expuestas por los grupos en sus exposiciones a la clase. Y que la elaboración de ese texto sea personal, exprese ideas con corrección y vocabulario histórico adecuado. Además, se valorarán positivamente las aportaciones individuales de interés, en consonancia con cada uno de los temas tratados.

- **Prueba escrita – 30%**

Compuesta de dos preguntas abiertas —las mismas planteadas en la evaluación inicial—, cada una de las cuales vale 2,5 puntos; y de diez preguntas cerradas de tipo test, cada una con un valor de 0,5 puntos.

- **Actitud (observación) – 30%**

7. Comentario crítico.

Esta actividad supone la **culminación** del proceso de adquisición de habilidades metodológicas llevado a cabo a lo largo de las tres actividades previas. Pretendemos que en esta actividad el alumno dé cuenta de su **grado de asimilación** hacia la metodología trabajada y de su **capacidad crítica** a la hora de enfrentarse de manera abierta —no estructurada— a un modelo de trabajo ya ensayado pero que, en este caso, requiere de una mayor **implicación** por su parte: no se trata ya de encontrar las respuestas adecuadas a una serie de preguntas-guía proporcionadas por el profesor —y a través de ellas, hilvanar un comentario, como se proponía en la actividad 2—, sino de que sea **el propio alumno quien plantee** esas **preguntas** que sirvan de guía para su propio trabajo, desentrañando aquellos contextos históricos que el cine explicita o sugiere para, en última instancia, lograr entender su significación humana.

Este salto es tan importante —aunque ya se ensayara en cierta medida, a través del trabajo en grupo, en la actividad 2— que consideramos imprescindible que se dé enteramente **en el ámbito del aula**, para que el alumno pueda contar con la **orientación y el apoyo del profesor**. Aún así, es evidente que este **salto cualitativo** en la progresión metodológica requiere de una implicación especial por parte de cada alumno.

Por lo demás, seguimos apostando —en su mayor parte, a excepción de “Gandhi”, de Richard Attenborough— por **un mismo tipo de cine**, que “sintomatiza” la historia y no la explicita; y por seguir un **camino de enseñanza-aprendizaje que va de lo concreto a lo abstracto**, valiéndonos de ficciones históricamente verosímiles para aproximarnos a un contexto histórico real y a conceptos históricos de naturaleza más abstracta, facilitando su asimilación, al proporcionar un punto de partida visual y concreto, rompiendo barreras perceptivas.

Por último, es necesario destacar la importancia de esta actividad a la hora de **evaluar la eficacia de las cuatro actividades** propuestas, en su conjunto. Y es que los logros de aprendizaje que los alumnos demuestren alcanzar a través de la elaboración de su trabajo individual suponen igualmente los logros de este conjunto —indisociable, también en su planteamiento secuencial— de actividades. Y será la valoración conjunta de esos logros individuales de cada alumno la que tendrá que hacernos ver si hemos seguido el planteamiento y el camino correcto o debemos corregirlo en futuras puestas en práctica.

III) Análisis comparado y valoración de conjunto.

a) Planteamiento común de las actividades.

Tal como se explicaba en la introducción, a través de las **cuatro actividades** propuestas se pretende **responder a una misma pregunta**: ¿qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas?

Algo que supone plantear una **visión cualitativa** de las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, incidiendo en la enorme transformación que supuso para dichas sociedades, lo que implica adoptar una perspectiva social y humana.

En coherencia con este planteamiento común, pretendemos, mediante las actividades, **que el alumnado visualice, entienda y sepa describir** cuatro aspectos derivados de la Segunda Guerra Mundial que consideramos significativos históricamente por su amplio calado en las sociedades europeas; **cuatro aspectos definitorios de esas sociedades de posguerra** como son la destrucción, la Guerra Fría y —en los países de Europa occidental— el “Estado de bienestar” y la descolonización —junto con la fundación del Estado de Israel, como fenómeno imbricado en la misma—.

Cuatro actividades, cuatro aspectos significativos, que suponen cuatro respuestas a la pregunta troncal de nuestra actividad y que plantean los **objetivos principales** detallados en el siguiente gráfico:

Pregunta troncal de la actividad y metodología seguida	¿Qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas? Metodología seguida: comentario histórico en torno a películas y secuencias cinematográficas escogidas			
Actividades / respuestas	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
	DESTRUCCIÓN	GUERRA FRÍA	ESTADO DE BIENESTAR	DESCOLONIZACIÓN / FUNDACIÓN ESTADO ISRAEL
Objetivo principal	Entender la naturaleza cualitativa de la destrucción.	Entender la vivencia de la “guerra por otros medios” en una Europa dividida.	Entender el significado en la vida de las personas del “Estado de bienestar”.	Entender sus implicaciones sociales, de manera poliédrica.

b) Dificultades que pueden plantear las actividades a los estudiantes.

Sin duda, dentro de estos aspectos elegidos, el alumnado experimentará un grado de dificultad diferente a la hora de asimilar distintas cuestiones y fenómenos, resultando más comprensibles aquellos que sean de naturaleza más concreta e individual frente a los que sean de naturaleza más social o abstracta.

De este modo, si la actividad 1 hace alusión a elementos más evidentes relativos a la destrucción de la guerra (destrucción material, víctimas mortales, secuelas, sufrimiento), la actividad 4 incide en aspectos más complejos (los intereses geoestratégicos cruzados de las grandes potencias en la posguerra, entender el qué y el porqué de la autodeterminación, explicar la asimilación en las colonias del discurso de la “liberación” que legitima el uso de la violencia frente al ocupante; o el concepto de sionismo). De por medio, la actividad 2 plantea una serie de cuestiones más reconocibles por el alumnado (la propaganda, el miedo nuclear) junto a otras que lo pueden ser menos (consecuencias de la retórica y la propaganda en la percepción del “otro”, simbolismos y representaciones de la “otredad” presentes en el cine, etc.) Algo que ocurre también en la actividad 3 (puede resultarles más sencillo entender la ruina económica de las grandes potencias europeas y su nueva relación de dependencia con Estados Unidos antes que su pérdida de soberanía y de hegemonía; las consecuencias laborales de la implantación de un modelo taylorista-fordista antes que su naturaleza y consecuencias sociales).

Para paliar estas dificultades, planteamos una **progresión** de contenidos dentro de las actividades y a través de las mismas, para que estos puedan asentarse con éxito. De igual forma,

el cine es una herramienta que, bien utilizada y cuestionada, nos **permite visualizar, concretar y entender** esos conceptos y procesos de cierta complejidad (así como desentrañar los discursos vehiculados por él).

Actividades	Dificultades para el estudiante (de objetivos y contenidos)			
	← Alcanzables (asimilables, comprensibles)		→ - Alcanzables (asimilables, comprensibles)	
ACTIVIDAD 1 <i>Destrucción</i>	Víctimas mortales	Secuelas, sufrimiento	Penuria, pobreza Consecuencias sociales de la penuria y la pobreza.	Destrucción moral generada por la guerra.
ACTIVIDAD 2 <i>Guerra Fría</i>	Propaganda Miedo nuclear	Coacción, delación, represalia.	Nueva hegemonía URSS-EEUU y zonas de influencia en Europa. Libertades (o ausencia de libertades) civiles (políticas, de expresión, de culto, de circulación, de residencia). Consecuencias sociales de la Guerra Fría en la libre circulación de las personas.	Consecuencias de la propaganda y la retórica en la percepción del "otro". Intencionalidades discursivas, simbolismos retóricos en el cine (como producto cultural de un contexto histórico).
ACTIVIDAD 3 <i>Reconstrucción en Europa occidental: el modelo del "Estado de bienestar".</i>	Ruina de las grandes potencias de Europa occidental.	Relación dependencia Europa occidental - EEUU. Reconocimiento de las consecuencias laborales del modelo económico y productivo estadounidense.	Pérdida de soberanía y hegemonía de las grandes potencias de Europa occidental. Definición, naturaleza y motivaciones del modelo económico y productivo de posguerra. Definición de "Estado de bienestar"	Motivaciones políticas en la implantación del "Estado de bienestar". Consecuencias sociales del nuevo modelo productivo y del "Estado de bienestar".
ACTIVIDAD 4 <i>Descolonización / Fundación Israel</i>	Ruina de las grandes potencias de Europa occidental. Miedo de la población judía europea a la repetición del Holocausto Expulsión, desplazamiento de los pueblos árabes de Palestina		Intereses geoestratégicos de posguerra. Definición de "descolonización". Cambio de percepción de los indígenas hacia sus colonizadores.	Motivaciones políticas de la "descolonización". Asimilación del discurso de la "liberación" (y legitimación de violencia contra el "ocupante"). Definición de "autodeterminación". Sionismo y motivaciones para la fundación del Estado de Israel. Repetición de la violencia de la guerra, destrucción moral.

c) Planteamiento metodológico y secuencia didáctica.

Para alcanzar la significación histórica de la enorme transformación que supuso la Segunda Guerra Mundial en las sociedades europeas nos parece fundamental conocer, comprender y cotejar los contextos geopolíticos, políticos y económicos de tal transformación, pero no como una finalidad en sí misma, sino como un medio que nos permita una valoración adecuada: el **contexto histórico necesario para poder dotar de significado a la transformación social** que refleja la filmografía que proponemos como base para nuestras cuatro actividades.

Una **filmografía** seleccionada y utilizada con la **prevención necesaria**, conscientes de la capacidad ilusoria del cine, a través del cual se generan imaginarios históricos muy potentes en nuestras sociedades; y conscientes del rol pasivo y acríptico que, ante esas recreaciones ilusorias, suelen adoptar como espectadores nuestros estudiantes —y por extensión, la sociedad—.

Precisamente por este motivo, optamos por **metodologías activas** basadas en la motivación, la participación y la activación de la **capacidad crítica**. Este último aspecto se resume en enseñar a los alumnos a **cuestionar históricamente** aquello que se les muestra, para comprender mejor su **significado**. Algo que obliga a contextualizar aquello que (en este caso) se

ve y se oye —una obligación que, al plantearse entorno al cine, y a través de dinámicas de clase escalonadas, se convierte prácticamente en un juego, permitiendo activar conocimientos previos y adquirir nuevos—.

Una práctica que, con su reiteración a través de las actividades, pretende favorecer la adquisición de un hábito metodológico y una **autonomía** en el alumnado, no ya sólo en la capacidad de **contextualizar** (es decir, de encontrar respuestas a preguntas dadas) sino, paulatinamente también, en la de **cuestionar históricamente** aquello que el cine les muestra.

Pensamos que esto último, aunque sea la base de toda contextualización histórica, es, sin duda, el logro más complicado. Por ello, tanto para lo primero (contextualización) como para lo segundo (cuestionamiento), planteamos una **retirada progresiva del andamiaje** a través de las distintas actividades propuestas, terminando por retirar las preguntas mismas, en la actividad 4; pasando así de una mayor acotación en la actividad 1 —en las preguntas-guía planteadas, en los fragmentos filmicos concretos a visionar— a, en las actividades 2 y 3, una progresiva ampliación del marco de repuesta —con preguntas más abiertas— y de los fragmentos analizados —planteando el visionado de películas enteras—; hasta, por último, retirar esas preguntas, para que sea el alumno quien cuestione históricamente por sí mismo aquello que ve (actividad 4).

Esta retirada progresiva del andamiaje tiene que ver también con el nivel de estructuración propuesto para las actividades, pasando de unas **actividades 1 y 3⁴ con secuencias didácticas muy escalonadas y cerradas⁵**, a unas **actividades 2 y 4 más abiertas** —en las que los alumnos organizan, en grupo o individualmente, su propia dinámica de trabajo—.

Pregunta troncal de la actividad y metodología seguida	¿Qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas? Metodología seguida: comentario histórico en torno a películas y secuencias cinematográficas escogidas			
Actividades / respuestas	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
	DESTRUCCIÓN	GUERRA FRÍA	ESTADO DE BIENESTAR	DESCOLONIZACIÓN / FUNDACIÓN ESTADO ISRAEL
Tipo de secuencia didáctica	Estructurada, escalonada, cerrada.	Guiada.	Estructurada, escalonada, cerrada.	Guiada.
Fases y especificaciones a la metodología seguida	Dinámica de clase (secuencias comentadas, preguntas-guía, elementos concretos) + trabajo individual (cuaderno reflexivo)	Dinámica de grupos (películas y secuencias comentadas, preguntas-guía) + dinámica de clase (exposición de trabajos) + trabajo individual (cuaderno reflexivo)	Dinámica de clase (secuencias comentadas, preguntas-guía) + trabajo individual (cuaderno reflexivo)	Trabajo individual (película comentada)

Más allá de este camino metodológico, que a fin de cuentas busca familiarizar a los alumnos con unas nociones básicas del trabajo con fuentes históricas y lograr en ellos una mayor autonomía y capacidad crítica; en paralelo a esto, procuramos también que las **dinámicas de clase** no queden en "papel mojado", sustanciándose en la elaboración —objeto de evaluación— de un **cuaderno reflexivo** por parte de los alumnos, algo presente en las actividades donde estas dinámicas de clase tienen lugar, esto es, las actividades 1, 2 (parcialmente) y 3. Un cuaderno reflexivo que debe dar cuenta de aportaciones propias, del conjunto de la clase y del profesor; y que exige de una reelaboración individual fuera del aula.

d) Recursos empleados.

En primer lugar, cabe destacar que para un buen desarrollo de las actividades, necesitamos contar con un **aula** en la que poder visualizar correctamente la filmografía utilizada, para lo cual

⁴ Algo que se justifica en el planteamiento de dicha actividad, ver Actividad 3 – Síntesis, p.25.

⁵ Es por ello que se aportan, desarrollados, los esquemas de las actividades 1 y 3 (respectivamente, anexos II y XI), donde se detallan recursos empleados, dinámicas y preguntas-guía seguidas en el desarrollo de las mismas.

debería estar equipada de un PC con conexión a internet, un proyector conectado a este y una pantalla así como, para poder proporcionar un visionado óptimo, persianas o cortinas opacas.

Específicamente para la actividad 4, se haría necesario disponer de un aula de informática con tantos PCs —conectados a internet— como alumnos, para que estos puedan desarrollar su trabajo individualmente, accediendo a los documentos y filmografía propuesta.

Pregunta troncal de la actividad y metodología seguida	¿Qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas? Metodología seguida: comentario histórico en torno a películas y secuencias cinematográficas escogidas			
Actividades / respuestas	Actividad 1 DESTRUCCIÓN	Actividad 2 GUERRA FRÍA	Actividad 3 ESTADO DE BIENESTAR	Actividad 4 DESCOLONIZACIÓN / FUNDACIÓN ESTADO ISRAEL
Recursos utilizados	Aula con pantalla, proyector, PC para el profesor, conexión a Internet, pizarra y persianas o cortinas opacas.			Aula de informática, PCs individuales con conexión a Internet
Del centro	Aula de informática, PCs individuales con conexión a Internet			
Del profesor para el alumno	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial Cuaderno reflexivo Enlaces en plataforma online (filmografía seleccionada, documentos) Síntesis teórica del tema 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial Guía de visionado Enlaces en plataforma online (filmografía seleccionada, documentos) Síntesis teórica del tema 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial Cuaderno reflexivo Enlaces en plataforma online (filmografía seleccionada, documentos) Síntesis teórica del tema 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación inicial Enlaces en plataforma online (filmografía seleccionada, documentos) Síntesis teórica del tema
Del alumno	<ul style="list-style-type: none"> Lápiz y/o bolígrafo Fuera del aula, dispositivo con conexión a Internet para visualizar fragmentos 	<ul style="list-style-type: none"> Lápiz y/o bolígrafo Hojas o cuaderno (apuntes) Hojas DIN A4 blancas (cuad. reflexivo) Fuera del aula, dispositivo con conexión a Internet para visualizar fragmentos 	<ul style="list-style-type: none"> Lápiz y/o bolígrafo Fuera del aula, dispositivo con conexión a Internet para visualizar fragmentos 	<ul style="list-style-type: none"> Lápiz y/o bolígrafo Hojas o cuaderno (apuntes) Hojas DIN A4 blancas (comentario) Fuera del aula, dispositivo con conexión a Internet para visualizar fragmentos

En lo referente a los recursos elaborados y/o gestionados por el profesor y puestos a disposición de los estudiantes, en todas las actividades se entrega una evaluación inicial y se comparten a través de una plataforma online enlaces a la filmografía y documentos seleccionados para cada actividad/grupo así como una síntesis teórica del tema en formato PDF. La única diferencia radica en que, para las actividades 1 y 3 se entrega, además, un cuaderno reflexivo a cada alumno. Y que, en la actividad 2, en vez de este cuaderno reflexivo, se entrega una guía de visionado para el trabajo en grupo propuesto.

Por parte del alumno, para todas las actividades se recomienda contar con lápiz y/o bolígrafo y sería necesario que, para poder trabajar fuera del aula, dispusieran en su domicilio de un dispositivo con acceso a internet para acceder a los documentos y filmografía compartidos a través de una plataforma online —a falta del cual, el centro podría proponer una alternativa—. Más allá de estos aspectos en común, para las actividades 2 y 4 sería necesario que el alumno contara con un cuaderno u hojas para poder realizar borradores y tomar apuntes, así como de hojas DIN-A4 blancas para elaborar, en la actividad 2, un pequeño cuaderno reflexivo que resuma las presentaciones realizadas en el aula por los grupos de trabajo —a excepción del propio—; y, en la actividad 4, el comentario individual que se propone.

e) Evaluación.

En cuanto al modelo de **evaluación** que se propone para las actividades, este parte de una serie de **características comunes**, al ser una evaluación diagnóstica, formativa, continua, integradora y sumativa.

Pregunta troncal de la actividad y metodología seguida	¿Qué significó la Segunda Guerra Mundial para las sociedades europeas? Metodología seguida: comentario histórico en torno a películas y secuencias cinematográficas escogidas			
Actividades / respuestas	Actividad 1 DESTRUCCIÓN	Actividad 2 GUERRA FRÍA	Actividad 3 ESTADO DE BIENESTAR	Actividad 4 DESCOLONIZACIÓN / FUNDACIÓN ESTADO ISRAEL
Evaluación	Diagnóstica, formativa y continua, integradora y sumativa			
Características	Diagnóstica, formativa y continua, integradora y sumativa			
Instrumentos de evaluación y criterios clasificación	Evaluación inicial + Trabajo individual, 40% (cuaderno reflexivo, preguntas 8 a 19; preguntas 1 a 7, hasta +2 puntos) + Prueba escrita, 30% + Observación, 30%	Evaluación inicial + Trabajo de grupo, 40% (informe, 60%; exposición, 40%; observación, hasta +2 puntos) + Trabajo individual, 30% (cuaderno reflexivo) + Prueba escrita, 30%	Evaluación inicial + Trabajo individual, 40% (cuaderno reflexivo) + Prueba escrita, 30% + Observación, 30%	Evaluación inicial + Trabajo individual, 40% (comentario histórico de una película) + Prueba escrita, 30% + Observación, 30%

Existen algunas mínimas diferencias en cuanto a los **instrumentos de evaluación** y **criterios de clasificación**: las actividades 1, 3 y 4 comparten el basarse en la valoración del trabajo individual resultante —cuaderno reflexivo en las actividades 1 y 3, comentario histórico

de una película en la actividad 4—, una prueba escrita final y la observación de una actitud de interés, participación y respeto hacia los compañeros; suponiendo en la calificación final de la actividad un 40% la nota obtenida en el trabajo individual, un 30% la nota de la prueba escrita final y otro 30% la actitud observada. Mientras tanto, la **actividad 2** necesita valorar también el **trabajo realizado en grupo** —teniendo en cuenta, dentro de este, tanto el informe resultante como la exposición llevada a cabo en clase—, el trabajo individual del alumno —cuaderno reflexivo individual dando cuenta de las exposiciones realizadas por el resto de grupos— y una prueba escrita final. La calificación del primero promedia un 40% en la calificación final —dentro del cual, el informe supone el 60% y la exposición en clase, un 40%—, un 30% lo hace la calificación obtenida en el trabajo individual y un 30%, la prueba escrita. La observación computa de otra manera en este caso, al influir en la calificación del trabajo en grupo, que se ve compensada para cada uno de sus integrantes por hasta +2 puntos por su grado de participación y colaboración en el mismo.

f) Limitaciones y ventajas de nuestra propuesta.

Podemos considerar algunas **posibles limitaciones** a la hora de poner en práctica este conjunto de actividades. Estas tendrían que ver, a nuestro parecer, con dos posibles circunstancias:

- La primera, sería de naturaleza **material**. Y tendría que ver, fundamentalmente, con la disponibilidad de los recursos adecuados en el centro —dotación de las aulas con PC con conexión a Internet, proyector, pantalla y unas buenas condiciones que permitieran una correcta audición y visualización de la filmografía propuesta para el conjunto de la clase; y disponibilidad de un aula de informática que contara con tantos PCs como alumnos para la visualización de fragmentos y realización del trabajo individual que se propone en la actividad 4—. Esta limitación material también tendría que ver con la disponibilidad en las casas de los alumnos de los recursos adecuados para poder acceder a la plataforma online en la que se ponen a su disposición los fragmentos a visionar y los documentos asociados con los que poder trabajar fuera del aula. Bien es cierto que esta limitación no debería ser tal si desde el centro se pudiera paliar proporcionando una sala de informática para posibilitar el trabajo de los alumnos fuera del horario de clases.
- La segunda limitación sería de naturaleza **actitudinal**. Y es que esta actividad requiere de una implicación especial por parte de los estudiantes, dada la metodología activa y participativa empleada. Si, más allá de problemas puntuales de falta de atención, esta implicación no fuera la adecuada o, yendo más lejos, si la convivencia en el aula fuera problemática, dificultando el poder seguir adecuadamente la secuencia didáctica propuesta, esta podría llegar a alargarse más de la cuenta o a quedar incompleta, desnaturalizándose y perdiendo su eficacia, dado que —especialmente las actividades 1 y 3— siguen secuencias muy estructuradas, progresivas y necesariamente tasadas en tiempo.

No obstante, pensamos que son bastantes más y de mayor calado las ventajas que presenta nuestra propuesta, a la hora de facilitar una **aproximación** diferente, **atractiva y activa** hacia la Historia, mediante el uso del cine; algo que, de entrada, nos permite ampliar el espectro sensorial a partir del cual aproximar a nuestros alumnos a la Historia y al poner de nuestro lado las **inteligencias visual y auditiva**; un uso del cine que nos permite visualizar el significado social y humano de los cambios históricos que estudiamos, activando emociones y poniéndolas al servicio

de la **curiosidad**: curiosidad por entender el contexto histórico del que nos habla una película y **dotar de un mayor significado** a aquellas situaciones sociales por él reflejadas.

Además de poner de nuestro lado el atractivo que puede suponer el cine para nuestros estudiantes, la estructuración metodológica que proponemos contribuye progresivamente, como antes se explicaba, a dotar de una mayor **autonomía** al alumno en el desempeño de la misma, por lo que estamos incidiendo directamente en algo tan importante y tan duradero como es la **competencia de "aprender a aprender"**.

Y más allá de esa capacidad, estamos activando y desarrollando la **casi totalidad del resto de competencias** que nos plantea el currículo oficial de nuestra asignatura como son: las competencias **sociales y cívicas** —al incidir en los costes sociales y personales que suponen la Segunda Guerra Mundial, la posterior Guerra Fría, las guerras coloniales, la fundación de Israel; al estudiar también el nuevo pacto político y social que supone el “Estado de bienestar”, etc.—, la competencia en **comunicación lingüística** —que se activa al fomentar la expresión oral y escrita de los estudiantes a través de las dinámicas de clase, invitando al desarrollo de un pensamiento crítico basado en un uso preciso y argumentado del lenguaje—, las competencias de **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor** —algo que se desarrolla de manera evidente en el trabajo en grupo, que requiere de cooperación, organización y asunción de responsabilidades; pero también mediante los trabajos individuales, que necesitan de implicación, planificación y trabajo autónomo—, la competencia **digital** —al fomentar el acceso a recursos online y utilizar las nuevas tecnologías para hacer una presentación de grupo en la actividad 2— y la competencia de la **conciencia y expresiones culturales** —ya que la mayor parte del cine empleado en la actividad es, a su vez, expresión cultural del contexto histórico estudiado y refleja, dentro de sí, otras expresiones culturales y artísticas presentes en las sociedades europeas de posguerra—.

Esta motivación que supone el uso del cine —como medio para aproximarnos a la historia— y el desarrollo de metodologías activas, contribuye también, a través de la participación, a una **implicación** del alumno con nuestra asignatura, nuestra disciplina y con el conjunto de la clase, algo que sin duda favorece la **cohesión** de la misma.

Así pues, en síntesis, ofrecemos un conjunto de actividades que incita al alumno, a través del cine, a buscar **respuestas que tienen que ver con la significación histórica** de la Segunda Guerra Mundial y los hechos históricos desencadenados tras ella; una significación histórica basada en el **impacto humano y social** de unas consecuencias que moldearán en gran medida el mundo en el que hoy vivimos. Con este objetivo, la filmografía seleccionada nos permite presentar pequeñas historias, realidades verosímiles, concretas y sintomáticas que nos sirven de base —a partir de su visionado y cuestionamiento— para un estudio más amplio de un contexto histórico que explica esas realidades planteadas por el cine y les confiere un significado más amplio y trascendente. Así, se llega a **lo más abstracto y a lo más significativo desde lo concreto**, rompiendo barreras perceptivas. Y además, esta metodología plantea, a través de las cuatro actividades, una retirada progresiva de su andamiaje, permitiendo una mayor **autonomía** del alumno en su trabajo y en el planteamiento de sus análisis críticos. Y, frente a las limitaciones materiales o actitudinales con las que se podría topar, pensamos que nuestra propuesta fomenta ampliamente la motivación, la participación, la **activación de inteligencias múltiples**, la **comprensión efectiva de la historia**, la empatía histórica, la implicación con la asignatura, la cohesión de la clase y el desarrollo de un amplio abanico de las **competencias** que nos marca el currículo oficial.

IV) Bibliografía

Bain, R. B. (2005). "They Thought the World Was Flat?". Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (eds.), *How Students Learn: History in the Classroom*. The National Academies Press.

Centre for the Study of Historical Consciousness (2012). The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century. Recuperado el 12 de abril de 2012 desde: <http://historicalthinking.ca/>

V) Recursos utilizados en las actividades propuestas

- Ahmed, S. (2 de julio de 2015) How the bomb changed everything. BBC. Consultable en: <http://www.bbc.com/culture/story/20150702-how-the-bomb-changed-everything> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Atlas mundial de datos (2018). Italia - Población urbana (% del total). [URL]. Knoema. Consultable en: <https://knoema.es/atlas/Italia/Poblaci%C3%B3n-urbana-percent-del-total> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Baena, E. (5 de abril de 2010). El Estado del Bienestar. [Mensaje de un blog]. Consultable en: <https://aprendeconomia.com/2010/04/05/4-el-estado-del-bienestar/> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Bauchard, P. (5 de noviembre de 2014). Histoire et cinéma: la guerre froide. [Mensaje en un blog]. Consultable en: <http://www.pascalbauchard.fr/wordpress/?p=217> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Berruyer, O. (6 de junio de 2019). 6 juin 1944. [URL]. Les Crises: Roubaix, Francia. Consultable en: <https://www.les-crises.fr/6-juin-1944/> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Bueno Sánchez, G. (2019). Crítica del concepto de estado de(l) bienestar. [URL]. Oviedo: Filosofía en español. Consultable en: <http://www.filosofia.org/ave/002/b079.htm> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Center for Slavic, Eurasian and East European Studies (2019). A visual guide to the cold war: movies. [URL]. University of North Carolina. Consultable en: <https://coldwar.unc.edu/film/> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Centre d'observation de la société. (5 de marzo de 2019). La part de la population vivant en ville plafonne depuis dix ans. [URL]. Consultable en: <http://www.observationsociete.fr/population/donneesgeneralespopulation/la-part-de-la-population-vivant-en-ville-plafonne.html> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Comín, F. (2007). El surgimiento y desarrollo del Estado del Bienestar (1883-1980). Colectivo El Estado del Bienestar en la encrucijada. Universidad de Alicante.
- Démographie de Paris. [Archivo PNG]. Wikipedia. Consultado el 11 de noviembre de 2019 en: https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_Paris#/media/Fichier:Croissance_population_Paris.PNG (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Lindqvist, S. (2004). Exterminad a todos los salvajes. (2ª edición). Madrid, España: Turner.
- Ortiz, J. (12 de noviembre de 2012). Mapas y gráficos de la Primera Guerra Mundial. [Mensaje de un blog]. Taringa. Consultable en: https://www.taringa.net/+info/mapas-y-graficos-sobre-la-primera-guerra-mundial_ucup8 (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Pablo. (28 de febrero de 2009). El Informe Beveridge. [Mensaje de un blog]. Consultable en: <https://www.laguia2000.com/inglaterra/el-informe-beveridge> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

- PopulationPyramid. France 1960. [Fichero de datos]. Consultable en: <https://www.populationpyramid.net/france/1960/> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Tuttitalia (2012). Censimenti popolazione città metr. di MI 1861-2011. [Fichero de datos]. Consultable en: <https://www.tuttitalia.it/lombardia/provincia-di-milano/statistiche/censimenti-popolazione/> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Unemployment in the United Kingdom. [Archivo PNG]. Wikipedia. Consultable en: https://en.wikipedia.org/wiki/Unemployment_in_the_United_Kingdom#/media/File:United_Kingdom_unemployment_1881-2017.png (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Wallace, A. (22 de mayo de 2016) ¿Era necesario lanzar la bomba atómica contra Hiroshima? *BBC*. Consultable en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150805_hiroshima_bomba_atomica_aniversario_razones_aw (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

Fragmentos cinematográficos editados y filmografía.

- Adalid, E. (2019a). Fragmento 1.1 - “Historia de historias”, de Yuri Norstein (URSS, 1979). [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1RrSA5Tnux0TeQJFkcSl29P-eqQbEZO5Y/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019b). Fragmento 1.2 - “Das Reich: Una división SS en Francia” de Michaël Prazan (Francia, 2014) y “Réquiem por una masacre” de Elen Klimov (URSS, 1985). [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1di1axfQ0p1GxvN9UrVefsjGbYyqOgKxC/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019c). Fragmento 1.3 - “Historia de historias”, de Yuri Norstein (URSS, 1979). [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/13d4MO0arYDynsxCgDn2mY-5NY9KO3hGy/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019d). Fragmento 1.4 – “Let there be light”, de John Huston (EEUU, 1946). [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1_gyzhuJtC4SMYbSal9TNZmyTCpqTMZo5/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019e). Fragmento 1.5A – “En algún lugar de Europa”, de Géza von Radvanyi <https://drive.google.com/file/d/18HPmeFhFh-dgC2DXY3h5vsAY6YO0rfgg/view?usp=sharing> (Hungria, 1948). [Archivo de vídeo]. Consultable en: (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019f). Fragmento 1.5B – “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka (Francia, 2016). [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1hri_YpSaMS8WzUj2sR7rU-

[SqVOEd9rE9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1SqVOEd9rE9/view?usp=sharing) (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

- Adalid, E. (2019g). Fragmento 1.6 – “Alemania después de Hitler”, de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka (Francia, 2016). [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1RybFuuwRUcNwzIYmsGPm4YkhfRrO_tbq/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019h). Fragmento 1.7 – “El tercer hombre” de Carol Reed (Reino Unido, 1949). [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1ghrOeCpPp_gmB7W-hYnd2JcWHjA13x1X/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019i). Fragmento 1.8A: – “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka, Francia, 2016. [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1FzNBhnYZJ0lkMud5SscB421kjjkSIpUu/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019j). Fragmento 1.8B: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1n9g4C38tAGelCOZ8KppGeNtk6Nf00dFh/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019k). Fragmento 1.9: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1AieNRcap5i_Kkzf3WjCSBvsoKqATetu/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019l). Fragmento 1.10: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/163q3lZQd1WN27-pNyBIgsioHR28SGD3D/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019m). Fragmentos 1.11A: “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka, Francia, 2016; y 1.11B: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1uzosBBVKG9ZjjH3GTaVLXm6nw_pZxeVF/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019n). Fragmento 1.12: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1V7RL7thyE8rbKKET5hBCbQNqFoxNMclE/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019o). Fragmento 1.13: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en: <https://drive.google.com/file/d/1ij0sZafwwjIOMjCieolVvJeT3EuJhRat/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019p). Fragmentos 1.14A: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948; y 1.14B: “El tercer hombre” de Carol Reed, Reino Unido,

1949. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1SzjcHvIFmhOPOPxCunNCXwSg0tzEc3PC/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019q). Fragmentos 1.15A: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948; y 1.15B: “El tercer hombre” de Carol Reed, Reino Unido, 1949. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1gKvX4RRxERFUqy8Aollp3EwSB-sMt-I4/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019r). Fragmento 1.16: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1Feg6otniZNP2aTdTL4CQZpX1VGMVM9NI/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019s). Fragmento 1.17: – “Ladrón de Bicicletas” de Vittorio de Sica, Italia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1OFh1Ohsy9kla4bdgwcjsvMx7wZ8Lcs4t/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019t). Fragmento 1.18: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
https://drive.google.com/file/d/1e-D4F4xG_2-pAIFx30FDrsPDaBX23cp6/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019u). Fragmento 1.19: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/12n7pBpFZ3kwnSCYsz0KZ4ZpOe5nEOW8c/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019v). Fragmento 1.20: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1EFcvBAP0gUNpfAwi3tjHAYFLumuoXyuo/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019w). Fragmento 1.21: – “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka, Francia, 2016. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1C5T84U0j9TGnsHpiIfy8HOHKmKDY0III/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019x). Fragmento 1.22: “Noche y niebla”, de Alain Resnais. Francia, 1955. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/16B4GV185DHFuRjoBNkSPxbyJSwEe8Q6k/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Adalid, E. (2019y). Fragmento 1.23A: “Hiroshima, mon amour”, de Alain Resnais. Francia, 1959. [Archivo de vídeo]. Consultable en:
<https://drive.google.com/file/d/1MOtugV7ttrw0RiQkKE0kAX4pqhGIORoH/view?usp=sharing> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

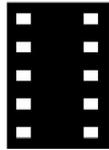
- Adalid, E. (2019z). Fragmento 1.23B: “Hiroshima, mon amour”, de Alain Resnais. Francia, 1959. [Archivo de vídeo]. Consultable en: https://drive.google.com/file/d/1gQM59yPSR7yD5_3AJABaQP04ODF1j3MP/view?usp=sharing (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Arnold, J. (1953). It Came from Outer Space. [Trailer de película]. Estados Unidos. Consultable en: https://www.youtube.com/watch?v=85xpN_Ohwqs (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Attenborough, R. (1982). Gandhi. [Largometraje de ficción]. Reino Unido, India. Consultable en: <https://ok.ru/video/229805787782> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Bardin, G. (1983). Conflict. [Cortometraje de animación]. URSS. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=8m-VNvJpMpw> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Becker, J. (1949). Cita en julio [Fragmento de largometraje]. Francia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=4ORER0VyEZ4> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Boulting, J. y R. (1950). Seven days to noon. [Largometraje de ficción]. Reino Unido. Consultable en: <https://ok.ru/video/2724235840000> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).Link: (Consultado el 25/6/2019)
- Bozzeto, B. (1966). El Sr. Rossi va a la playa. [Cortometraje de animación]. Italia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=a7ToqePxW6M> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Bozzeto, B. (1970). El Sr. Rossi va de camping. [Cortometraje de animación]. Italia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=htgL1weYBZU> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Bozzeto, B. (1974). El Sr. Rossi en Venecia. [Cortometraje de animación]. Italia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=q21Bs0kZWyg> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Carné, M. (1960). El solar. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/674684734146> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Clouzot, H.-G. (1947). Antoine et Antoinette. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/275426970344> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Chaplin, C. (1934). Tiempos modernos. [Largometraje de ficción]. Estados Unidos. Consultable en: <https://ok.ru/video/1149338651231> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Foldes, J. y P. (1956). A Short Vision. [Largometraje de ficción]. Reino Unido. Consultable en: https://www.youtube.com/watch?v=a_JginrUYtY (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

- Gémes, J. (1968). *Koncertissimo*. [Cortometraje de animación]. Hungría. Consultable en: <https://www.facebook.com/1107756469309751/videos/1206199609465436/?v=1206199609465436> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Gitai, A. (2002). *Kedma*. [Largometraje de ficción]. Israel. Consultable en: <https://ok.ru/video/1521640409801> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Godard, J-L. (1960). *Le petit soldat*. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/1498348260041> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Gordon, R. (1955). *It Came from Beneath the Sea*. [Trailer de película]. Estados Unidos. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=0nmOjIUR9kA> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Grangier, G. (1961). *La cave se rebiffe*. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/1112199531174> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Haskin, B. (1953). *La guerra de los mundos*. [Trailer de película]. Estados Unidos. Consultable en: https://www.youtube.com/watch?v=K_4B9qa_iM0 (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Korn Brzoza, D. (2016). *Después de Hitler*. [Programa documental televisivo]. Francia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=PtjyC6PmgnE> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Le Chanois, J-P. (1951). *Sans laisser d'adresse* [Fragmento de largometraje]. Francia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=BwZ18k8DmM4> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Les actualités françaises. (1947). *Las huelgas del otoño de 1947*. [Reportaje]. (11 de diciembre de 1947). Consultable en: <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu00017/les-greves-de-l-automne-1947.html> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Les actualités françaises. (1948). *La firma de la CCEE*. [Reportaje]. (22 de abril de 1948). Consultable en: <https://www.ina.fr/video/AFE85005885> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Les actualités françaises. (1948). *La llegada del primer carguero del Plan Marshall*. [Reportaje]. (13 de mayo de 1948). Consultable en: <https://fresques.ina.fr/jalons/fiche-media/InaEdu01015/l-arrivee-du-premier-cargo-au-titre-du-plan-marshall.html> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Loach, K. (2013). *El espíritu del 45*. [Largometraje documental]. Reino Unido. Consultable en: https://www.documaniatv.com/historia/el-espiritu-del-45-video_6bebac235.html (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Maté, R. (1951). *When Worlds Collide*. [Trailer de película]. Estados Unidos. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=KcLaMyc4ecE> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

- Miler, Z. (1948). Sobre un millonario que robó el sol. [Cortometraje de animación]. Checoslovaquia. Consultable en: <https://www.ulozto.sk/live/!BpVXBV6Dx/about-a-millionaire-who-stole-the-sun-zdenek-miler-1948-shortmovie-no-language-avi> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Noyce, P. (2002). El americano impasible. [Largometraje de ficción]. Estados Unidos. Consultable en: <https://ok.ru/video/28098824895> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- ORTF. (1970). Vingt-quatre heures sur la deux. Le Plan Marshall: modernisation et productivité. [Reportaje]. Consultable en: <https://fresques.ina.fr/memoires-de-mines/fiche-media/Mineur00362/le-plan-marshall-modernisation-et-productivite.html> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Pawlikowski, P. (2018). Cold War. [Largometraje de ficción]. Polonia. Editado en DVD por Cameo Ediciones (2019).
- Pontecorvo, G. (1966). La bataille d'Alger. [Largometraje de ficción]. Argelia, Italia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=zpn4Htfv88> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Reed, C. (1949). El tercer hombre. [Largometraje de ficción]. Reino Unido. Consultable en: <https://ok.ru/video/90411764296> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Schoendoerffer, P. (1965). La 317ème section. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/1234082204326> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Staudte, W. (1946). Los asesinos están entre nosotros. [Largometraje de ficción]. Alemania Oriental. Consultable en: https://www.youtube.com/watch?v=gm0CaEtoG_M Subtítulos disponibles en: <https://www.opensubtitles.org/en/subtitles/3133640/murderers-among-us-es> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Stone, O. (2012a). La historia no contada de los Estados Unidos. Episodio 4. [Serie documental televisiva]. Estados Unidos. Consultable en: <https://vimeo.com/118876379> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Stone, O. (2012b). La historia no contada de los Estados Unidos. Episodio 5. [Serie documental televisiva]. Estados Unidos. Consultable en: <https://vimeo.com/119318209> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Tati, J. (1949). Día de fiesta. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/33454230072> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Tati, J. (1953). Las vacaciones del Sr. Hulot. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=htgL1weYBZU> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Tati, J. (1954). Mi tío. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/32878692965> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Tati, J. (1967). Playtime. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/704119507579> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

- Thocaven, L. (2017). Ceci n'est pas un trou. [Cortometraje de animación]. Bélgica. Consultable en: <https://www.youtube.com/watch?v=9u-J8X7iFnQ> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Truffaut, F. (1959). Los 400 golpes. [Largometraje de ficción]. Francia. Consultable en: <https://ok.ru/video/1502392748745> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Visconti, L. (1960). Rocco y sus hermanos. [Largometraje de ficción]. Italia. Consultable en: <https://ok.ru/video/1669650188910> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).
- Vogel, P. (1953). D'autres sont seuls au monde. [Mediometraje documental]. Francia. Consultable en: <https://www.cinearchives.org/Films-447-193-0-0.html> (Última consulta realizada el 11 de noviembre de 2019).

ANEXOS



LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 1.

LA DESTRUCCIÓN.

4 sesiones de aula + 2 tareas fuera del aula.

Historia del mundo contemporáneo.
1º Bachillerato (Humanidades / CCSS).

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

Señalar y explicar las diferentes formas de destrucción generadas por la Segunda Guerra Mundial y su inmediata posguerra en cuanto a su significación humana e histórica.

Reconocer y describir las consecuencias sociales y morales de estos procesos destructivos y ubicar en este contexto la aparición de discursos y llamamientos a la toma de conciencia —social, política, moral— y a la reivindicación de la memoria histórica. Discursos en los que se enmarcan las propuestas cinematográficas empleadas en la actividad.

Habitarse y adquirir autonomía de trabajo en la metodología propuesta.

LOGROS DE APRENDIZAJE

TRABAJO FUERA DEL AULA (POSTERIOR).

LA DESTRUCCIÓN MORAL EN LA POSGUERRA.

El alumno reconoce y explica los tipos de destrucción moral que son consecuencia social de los procesos destructivos vistos en las sesiones anteriores.

El alumno asocia estos hechos y procesos destructivos con la toma de conciencia que se produce social y culturalmente tras la Segunda Guerra Mundial.

Igualmente, es capaz de enmarcar en este contexto la producción cultural en la que se enmarcan películas como las propuestas para esta actividad.

TRABAJO FUERA DEL AULA (PREVIO) + SESIÓN 4.

DESTRUCCIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL: POBREZA Y PENURIA EN LA POSGUERRA.

El alumno sabe diferenciar los términos pobreza y penuria. Asimismo, explica los contextos políticos y económicos de la Italia y Alemania de posguerra como casos paradigmáticos.

El alumno sabe definir, asociar e ilustrar en contextos concretos de posguerra los fenómenos de inflación, racionamiento y mercado negro. Igualmente, es capaz de explicar la significación social y humana de la pobreza y la penuria.

SESIÓN 3.

EL SUFRIMIENTO EN LA POSGUERRA: SECUELAS Y VÍCTIMAS INDIRECTAS DEL CONFLICTO.

El alumno es capaz de señalar y explicar las secuelas generadas por la guerra —heridos, víctimas indirectas y desplazados— y de valorar su perdurabilidad como un hecho social y colectivo. Igualmente, reflexiona entorno al hecho de que la vivencia colectiva y traumática de la violencia y la guerra modifica la percepción social de estas.

En lo que concierne a los desplazados, sabe valorar la magnitud que cobró este problema en la inmediata posguerra, diferenciando los casos de aquellos que fueron desplazados durante la guerra y aquellos que son víctimas de la situación de posguerra.

SESIÓN 2.

SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA DE LAS VÍCTIMAS MORTALES DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

El alumno activa y expresa conocimientos adquiridos con anterioridad —relacionados con el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y temas anteriores—, poniéndolos en relación con el fragmento de documental propuesto, referido al exterminio llevado a cabo por la Alemania nazi.

El alumno ubica espacial y temporalmente la práctica corriente del exterminio como táctica de guerra durante la Segunda Guerra Mundial. Igualmente, explica la especificidad que suponen los campos de concentración.

El alumno sabe explicar el impacto cualitativo del exterminio en la mortalidad generada por la Segunda Guerra Mundial.

SESIÓN 1

EVALUACIÓN INICIAL E INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

El alumno activa, expresa y pone en relación por escrito conocimientos adquiridos previamente.

El alumno expresa oralmente sus percepciones y reflexiones en torno a los fragmentos visionados en la clase, en una primera toma de contacto práctica con la metodología propuesta.

ANEXO II – ACTIVIDAD 1: DESTRUCCIÓN
SESIÓN 1 – EVALUACIÓN INICIAL E INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

SEGMENTO 1: Introducción a la sesión y evaluación inicial. (25 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Powerpoint: esquema de la sesión.	Breve introducción a la sesión: objetivos, contenidos, tiempos.		5 min.
Del profesor, para el alumno: cuestionario 1 de la evaluación inicial (VER ANEXO III).	Evaluación inicial – 1ª parte: - Profesor: Entrega de cuestionario 1. - Alumno: cumplimentación del cuestionario 1.	1. ¿Por qué piensas que fue importante la Segunda Guerra Mundial? 2. Si consideras de manera amplia la palabra “destrucción”, ¿qué tipos de “destrucción” piensas que dejó la guerra?	5 min.
Del profesor, para el alumno: cuestionario 2 de la evaluación inicial (VER ANEXO IV).	Evaluación inicial – 2ª parte: - Profesor: Recogida de cuestionario 1 y entrega de cuestionario 2. - Alumno: cumplimentación del cuestionario 2. - Profesor: una vez finalizado el ejercicio, recogida de cuestionario 2.	3. Viendo los gráficos 1 y 2, ¿cómo puedes explicar que la Segunda Guerra Mundial supusiera, tan sólo en Europa, un coste en vidas humanas tan superior al de la Primera Guerra Mundial? 4. Fíjate en el gráfico 2. ¿Hay algún aspecto en particular que te resulte relevante en esas cifras? 5. ¿En qué contexto histórico surge el término “exterminio”? ¿Qué busca el “exterminio”? ¿De qué formas se dio este fenómeno durante la Segunda Guerra Mundial? ¿Piensas que es un aspecto relevante? ¿Por qué? 6. Partiendo del gráfico 3, ¿por qué observamos tantas bajas en el frente oriental, en comparación con el frente occidental? ¿A qué lo achacas?	15 min.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:
1. El alumno es capaz de activar, sintetizar y poner en relación de manera pertinente conocimientos adquiridos previamente. Igualmente, explicita ideas recibidas.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:
1. Evaluar el grado de conocimientos de temas a tratar por parte del alumnado, así como las ideas recibidas de las que parten. Ver qué dimensiones y categorías se apuntan con más frecuencia, adecuación y precisión.
2. Base para el desarrollo de la actividad, insistiendo en aspectos o dimensiones pasadas por alto por los alumnos.
3. Base para evaluación final de la actividad.

SEGMENTO 2: Motivación a la actividad y al debate. (25 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
	Transición: - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar un posterior debate.		1 min.
Fragmento 1.1 - “Historia de historias”, de Yuri Norstein (URSS, 1979). Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 1 (VER ANEXO V).	Visionado.		4 min.



<p>Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más útiles, que entronquen con los aspectos a tratar en la actividad).</p> <p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 1 (VER ANEXO V).</p>	<p>Debate estructurado.</p>	<p>¿De qué nos habla este fragmento? ¿Qué situación final nos presenta? ¿Qué pensáis que sienten las mujeres que se han quedado solas? ¿Es solamente un drama individual? Tratándose de un cortometraje de producción soviética, ¿pensáis que el drama que nos presenta ocurrió simplemente allí? ¿Qué hace de las víctimas mortales de una guerra un hecho histórico relevante? ¿De qué víctimas nos habla este fragmento? ¿Existen otras víctimas, más allá de las mortales?</p>	<p>15 min.</p>
<p>Powerpoint: Esquema general de la actividad.</p>	<p>Presentación de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Síntesis global de aspectos a tratar, poniéndolos en relación con algunos apuntes recogidos en la pizarra a partir de los comentarios de los alumnos. 		<p>5 min.</p>

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. El alumno da muestras de empatía con la situación representada en este fragmento.
2. El alumno es capaz de señalar a las víctimas indirectas de una guerra —las que padecen la pérdida de un ser querido—.
3. El alumno valora el drama de las víctimas mortales de la guerra como algo significativo históricamente, al tratarse de un hecho colectivo y de afectación mundial.
4. El alumno se habitúa al tipo de práctica propuesta, animándose a participar en el debate y a aportar sus ideas.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Aproximación emocional al trabajo posterior.
2. Valorar el grado de participación de los alumnos en el modelo de dinámica propuesta para poder considerar una progresión ulterior más o menos paulatina y más o menos estructurada.

SESIÓN 2 – LA SIGNIFICACIÓN HISTÓRICA DE LAS VÍCTIMAS MORTALES DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

<p>SEGMENTO 1: Introducción a la sesión, visionado y debate. (30 minutos)</p>			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Powerpoint: esquema de la sesión. Gráficos muertos en Europa.</p>	<p>Breve introducción a la sesión: objetivos, contenidos, tiempos.</p>		<p>5 min.</p>

<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 2 (VER ANEXO V).</p>	<p>Transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar un posterior debate, entorno a las preguntas 2 del cuaderno reflexivo, leídas previamente para orientar el visionado de los alumnos y que puedan anotar sus ideas en el cuaderno reflexivo. 	<p>¿De qué tres países nos habla este fragmento, en relación a los siguientes años: 1941, 1942 y 1944? ¿En qué zona de Europa la Alemania nazi practicó el exterminio en poblaciones de forma generalizada? ¿Por qué? ¿En qué contexto de la guerra ocurría esto? ¿Quiénes eran las víctimas de este proceder? ¿De qué manera actuaban? ¿Hasta qué punto piensas que esta práctica era novedosa? ¿Qué buscaban? ¿En qué se inspiraban?</p>	<p>1 min.</p>
<p>Fragmento 1.2 - "Das Reich: Una división SS en Francia" de Michaël Prazan (Francia, 2014) y "Réquiem por una masacre" de Elen Klimov (URSS, 1985).</p> <p>(Se incluyen en el vídeo recursos visuales para llamar la atención sobre aquellos datos o informaciones a retener, en relación con las preguntas planteadas).</p> 	<p>Visionado.</p>	<p>Las mismas.</p>	<p>11 min.</p>
<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 2 (VER ANEXO V).</p>	<p>Debate estructurado y fijación de ideas principales en la pizarra.</p>	<p>Las mismas.</p>	<p>13 min.</p>
<p>Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más pertinentes, que entronquen con los aspectos a tratar en la actividad).</p> <p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 2 (VER ANEXO V).</p>			
<p>LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno da muestras de empatía con la situación histórica mostrada / representada en este fragmento. 2. El alumno es capaz de localizar en los países del Este europeo y en el contexto de la <i>blitzkrieg</i> emprendida por Hitler contra la Unión Soviética a partir de 1941 la puesta en práctica del exterminio por parte de la Alemania nazi. 			

3. El alumno pone en relación el exterminio nazi con conocimientos históricos previos que tienen que ver con la legitimación ideológica —a partir de consideraciones de corte racista y supremacista surgidas del darwinismo social— y la práctica del exterminio por parte de países como Estados Unidos y Bélgica o potencias coloniales como Inglaterra y Francia. En su defecto, expresa ideas recibidas que sacan a la luz ciertos errores de percepción o interpretación.

4. El alumno continúa habituándose al tipo de práctica propuesta, animándose a participar en el debate y a aportar sus ideas.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

5. Corregir a tiempo ciertos errores de asimilación relacionados con el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial —en este caso, relacionados con la Operación Barbarroja y la Francia ocupada, en cuyo contexto el documental nos ubica para hablarnos del exterminio—.

6. Despertar el interés de los alumnos, motivar, generar empatía histórica y un marco ilustrativo a partir del cual poder incidir de manera más conceptual en el hecho del exterminio durante la Segunda Guerra Mundial y en la significación fundamental de este en el número de víctimas mortales del conflicto.

SEGMENTO 2: Explicación, desarrollo conceptual: la relevancia del exterminio en la destrucción humana de la Segunda Guerra Mundial.

(20 minutos)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
	<p>Transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referencia a cuestionario 2 de la evaluación inicial (ver ANEXO IV), partiendo de las respuestas mayoritarias y destacando las más acertadas. 		5 min.
<p>Powerpoint: definición, antecedentes, desarrollo conceptual, mapa sintético.</p> <p>Fragmentos de Sven Linqvist, “Exterminad a todos los salvajes”.</p>	<p>Explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definición y antecedentes del exterminio. - Ambiciones geopolíticas alemanas, “el espacio vital”. - Racismo y supremacismo como legitimación ideológica de la barbarie: el exterminio como planteamiento bélico en el frente oriental. - Acciones de represalia y campos de concentración. - Entronque con preguntas del cuestionario, síntesis. El significado del número de muertos civiles y militares de la Segunda Guerra Mundial. 		15 min.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Dotar de significado al elevado número de muertos de la Segunda Guerra Mundial y a la barbarie que implica la idea de “exterminio” del contrario, con las implicaciones que esto tiene en el sobredimensionamiento de la guerra, en la ampliación del campo de batalla a poblaciones y ciudades de manera generalizada, en la utilización del genocidio como represión y, en suma, sobre el elevado número de víctimas civiles resultantes del conflicto.

2. Saber señalar los antecedentes del exterminio como práctica colonialista: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Bélgica, Rusia y la propia Alemania como ejemplos destacables.

3. Saber subrayar el salto sustancial en la barbarie que supone pasar del genocidio a poblaciones enteras a aplicar el exterminio de manera industrializada, sistemática y generalizada en campos de concentración, por cuestión de raza, etnia, ideología o discapacidad.

4. Explicar la base ideológica del exterminio —a partir del racismo y el supremacismo— así como las finalidades geopolíticas pretendidas mediante el exterminio por Hitler, al señalar el “espacio vital” de Alemania en la Europa del Este. Y las consecuencias que esto tuvo en el número de víctimas y en el nivel de barbarie alcanzado en el frente oriental.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Enmarcar el concepto de exterminio como un factor de relevancia en la destructividad alcanzada por el conflicto bélico.

2. Valorar el grado de participación de los alumnos en el modelo de dinámica propuesta para poder considerar una progresión ulterior más o menos paulatina y más o menos estructurada.

SESIÓN 3 – EL SUFRIMIENTO EN LA POSGUERRA: SECUELAS Y VÍCTIMAS INDIRECTAS DEL CONFLICTO.

SEGMENTO 1: Heridos de guerra.

(24 minutos)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Powerpoint: Esquema general de la actividad.	Transición y breve presentación a la sesión: <ul style="list-style-type: none"> - A partir de un breve comentario basado en las respuestas que hicieron los alumnos a la pregunta 2 de la evaluación inicial, brevemente consolidamos la primera dimensión tratada —la significación del enorme número de muertos en el conflicto— y nos centramos en la segunda dimensión a trabajar, la del sufrimiento —las secuelas y víctimas indirectas del conflicto—, a partir de alguna respuesta del cuestionario que hiciera alusión a esto y que pueda entroncar con el desarrollo de nuestra actividad. - Brevemente presentamos la estructura de la sesión. 		3 min.
Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 3 (VER ANEXO V).	Transición: <ul style="list-style-type: none"> - Definición de “secuela” (RAE). - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar una posterior “lluvia de ideas”, entorno a las preguntas 3 del cuaderno reflexivo, leídas previamente para orientar el visionado de los alumnos y que puedan anotar sus ideas en el cuaderno reflexivo. 	¿Qué víctimas indirectas y qué secuelas de la guerra observamos sutilmente en este fragmento? ¿En tu opinión, qué otras secuelas y víctimas indirectas pudo dejar la segunda guerra mundial?	1 min.
Fragmento 1.3 - “Historia de historias”, de Yuri Norstein (URSS, 1979).	Visionado.	Las mismas.	1 min.



Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 3 (VER ANEXO V).

Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más pertinentes, que entronquen con los aspectos a tratar en la actividad).

Breve “lluvia de ideas”.
Cerrar la “lluvia de ideas” centrándonos en las secuelas entendidas como heridas —ya sean físicas o mentales—.

Las mismas.

1 min.

<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 3 (VER ANEXO V).</p>	<p>(De cara al desarrollo posterior del segmento 2, sería importante tener en cuenta a aquellos alumnos que planteen la cuestión de la ausencia, aspecto a desarrollar posteriormente).</p>		
<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 4 (VER ANEXO V).</p>	<p>Transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar un posterior debate, entorno a las preguntas 4 del cuaderno reflexivo, leídas previamente para orientar el visionado de los alumnos y que puedan anotar sus ideas en el cuaderno reflexivo. 	<p>¿Ante qué tipo de película estamos?</p> <p>Fíjate en los créditos iniciales de la película: señala la institución que produce la película. ¿Con qué interés esta institución pudo idear la producción de esta película? ¿Qué se puede pretender al mostrar las sesiones de terapia?</p> <p>¿De qué tipo de heridas nos habla? ¿Piensas que su cura puede ser definitiva y no dejar secuelas?</p> <p>¿Más allá de lo que se dice, qué visión da el director de esas sesiones de terapia? ¿Qué idea de la guerra saca a la luz?</p> <p>¿Crees que la institución que produjo esta película pudo dudar a la hora de exhibirlo? ¿Por qué?</p>	<p>2 min</p>
<p>Fragmento 1.4 – “Let there be light”, de John Huston (EEUU, 1946).</p> <p>(Se incluyen en el vídeo recursos visuales para llamar la atención sobre aquellos datos o informaciones a retener, en relación con las preguntas planteadas).</p>	<p>Visionado y apunte de ideas en el cuaderno reflexivo, entorno a las preguntas propuestas.</p>	<p>Las mismas.</p>	<p>8 min.</p>



<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 4 (VER ANEXO V).</p>			
<p>Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más</p>	<p>Puesta en común, recalando las ideas fundamentales.</p>	<p>Las mismas.</p>	<p>6 min.</p>

pertinentes, que entronquen con los aspectos a subrayar en esta actividad).			
Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 4 (VER ANEXO V).			

<p>LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El alumno da muestras de empatía con la situación histórica mostrada / representada en este fragmento. 2. El alumno es capaz de señalar, más allá de las víctimas mortales, las otras víctimas que un conflicto bélico genera y de valorar el significado humano de los heridos de guerra, incluyendo aquellos menos visibles, como una consecuencia grave y duradera. Asimismo, puede explicar la incomodidad que un ejército, por muy victorioso que haya salido de un conflicto, puede experimentar a la hora de difundir esta realidad. 2. El alumno va más allá de la idea del cómputo final de víctimas mortales de una guerra como “imagen fija” en el tiempo y reflexiona entorno a la perdurabilidad de la destrucción humana causada por una guerra: los muertos suponen el duelo, sostenido en el tiempo, de sus allegados; por otro lado, este dolor y esta fractura afectan a toda una sociedad, se trata de un duelo compartido y perdurable; y los supervivientes a menudo padecen secuelas, en ocasiones de por vida, físicas o mentales, fruto de la experiencia traumática de la violencia. Igualmente, sabe apoyar en esta reflexión el hecho de que la vivencia traumática de la guerra y de la violencia modifica la percepción social de estas. 4. El alumno continúa habituándose al tipo de práctica propuesta, animándose a participar en el debate y a aportar sus ideas. <p>FINALIDADES PARA EL DOCENTE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Refuerzo positivo a partir de la puesta en valor anónima de alguna de las respuestas más adecuadas que apuntaran hacia la dimensión a trabajar en esta sesión. 2. Despertar el interés de los alumnos, motivar, generar empatía histórica y un marco ilustrativo a partir del cual poder incidir de manera más conceptual en la destrucción interior que suponen las secuelas de posguerra —en forma de heridas, de ausencias— para entender las repercusiones del conflicto entre los supervivientes. 3. Comprobación, a través del feed-back proporcionado por los alumnos, del grado de aceptación que genera nuestro modelo de trabajo, que debería servir como estímulo eficaz a la reflexión y a la participación.

SEGMENTO 2: Víctimas indirectas de la guerra. (11 minutos)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Powerpoint:	<p>Transición, consolidación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si, como es previsible, alguna de las respuestas a la pregunta planteada al hilo del visionado introductorio de “Tale of Tales” en el segmento 1 de la clase ha podido señalar “la ausencia” como secuela de la guerra, podemos volver a incidir en este punto —tras tratar la cuestión de las secuelas mentales de quienes padecieron directamente el conflicto y experimentaron la violencia—, un aspecto que supone el hilo conductor de este segmento 2. Podemos invitar a alguno de los alumnos que plantearan esa apreciación a desarrollar esa idea, recordando las imágenes vistas en el fragmento de “Tale of Tales”. <p>(De cara al desarrollo posterior del segmento 3, sería importante tener en cuenta a aquellos alumnos que mencionen a los desplazados como secuela importante de la posguerra, si es que este aspecto se menciona. Lo mismo si en algún caso se hace mención a cuestiones más abstractas, relativas a la pobreza, a la miseria, a trabajar en la próxima sesión).</p>	<p>En tu opinión, ¿qué otras secuelas y víctimas indirectas pudo dejar la segunda guerra mundial?</p> <p>En el fragmento visto al principio de la clase (“Cuento de cuentos”), se sugiere poéticamente la idea de la ausencia: entendemos que alguno de los soldados esperados por sus mujeres o parejas nunca volverán. Además de los militares fallecidos, mencionábamos la gran cantidad de víctimas civiles fallecidas, los cuales dejan un hueco, una ausencia, en otras vidas. ¿Quiénes sufren esa ausencia?</p> <p>¿Qué problemas sociales generan esas ausencias?</p>	3 min.
Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 5 (VER ANEXO V).	<p>Transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar una posterior “lluvia de ideas”, entorno a las preguntas 5 del 	<p>¿De qué ausencia nos habla este fragmento? ¿Qué consecuencias tiene? ¿Cómo se describe esa situación en este fragmento?</p>	1 min.

	cuaderno reflexivo, leídas previamente para orientar el visionado de los alumnos y que puedan anotar sus ideas en el cuaderno reflexivo.		
Fragmento 1.5A – “En algún lugar de Europa”, de Géza von Radványi (Hungría, 1948).	Visionado.	Las mismas.	2 min.



Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 5 (VER ANEXO V).

Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 5 (VER ANEXO V).

	Breve debate. Caso de no lograrse una participación espontánea, dirigirse a varios alumnos y, si fuera necesario, ayudarles a estructurar sus respuestas. Ideas principales en la pizarra. Invitar a tomar apuntes de las ideas principales expuestas.	Las mismas.	3 min.
	Transición. Síntesis de ideas fundamentales.		2 min.
Fragmento 1.5B – “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka (Francia, 2016).	Visionado.		2 min.



LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. El alumno da muestras de empatía con la situación histórica mostrada / representada en estos fragmentos.
2. El alumno es capaz de visualizar, ejemplificar y explicar el impacto de la muerte en el entorno más inmediato del (o de los) fallecido(s), generando:
 - un duelo que, al tener eco en sociedades enteras genera conmoción;
 - así como el problema ampliamente extendido de los niños huérfanos, en situación de máxima vulnerabilidad.
3. El alumno continúa habituándose al tipo de práctica propuesta, animándose a participar en el debate y a aportar sus ideas.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Estudiar el perdurable impacto, en forma de ausencia, que genera a su alrededor la muerte originada por el conflicto.
2. Refuerzo positivo a partir de la puesta en valor anónima de alguna de las respuestas más adecuadas que apuntaran hacia el aspecto a trabajar en este segmento, la ausencia.
3. Despertar el interés de los alumnos, motivar, generar empatía histórica y un marco ilustrativo a partir del cual poder incidir en esta cuestión.
4. Comprobación, a través del feed-back proporcionado por los alumnos, del grado de aceptación que genera nuestro modelo de trabajo, que debería servir como estímulo eficaz a la reflexión y a la participación.

SEGMENTO 3: Los desplazados.
(15 minutos)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 6 (VER ANEXO V).	Transición, consolidación: <ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta la posibilidad de que algún alumno, previamente, haya planteado el problema de los desplazados como otra de las secuelas de la posguerra. - Plantear los aspectos más generales y las preguntas que acompañan el visionado de los dos fragmentos. 	¿A qué nos referimos cuando hablamos de los desplazados durante la “Segunda Guerra Mundial”? ¿Qué cuatro situaciones se mencionan en el documental? ¿En cuál de estas situaciones piensas que se podría encontrar la protagonista del fragmento de “El Tercer Hombre”? ¿Hay algún otro aspecto que te llama la atención en este fragmento?	2 min.
<p>Fragmento 1.6 – “Alemania después de Hitler”, de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka (Francia, 2016).</p> <p>(Se incluyen en el vídeo recursos visuales para llamar la atención sobre aquellos datos o informaciones a retener, en relación con las preguntas planteadas).</p>	Visionado.	¿A qué nos referimos cuando hablamos de los desplazados durante la “Segunda Guerra Mundial”? ¿Qué cuatro situaciones se mencionan en el documental? Unos refugiados regresan a sus hogares pero ¿cómo explican que otros huyan ahora de los suyos?	2 min.



Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 6 (VER ANEXO V).

[Fragmento 1.7 – “El tercer hombre” de Carol Reed \(Reino Unido, 1949\).](#)

Visionado.

¿En cuál de estas situaciones piensas que se podría encontrar la protagonista de esta secuencia de “El Tercer Hombre”? ¿Hay algún otro aspecto que te llame la atención en este fragmento?

2 min.



Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 7 (VER ANEXO V).

Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 6 y 7 (VER ANEXO V).

Puesta en común. Caso de no lograrse una participación espontánea, dirigirse a alumnos concretos y ayudar a estructurar las respuestas, en caso de que presenten dificultades. Ideas principales en la pizarra. Invitar a tomar apuntes de las ideas principales que se destaquen.

Las mismas.

5 min.

Powerpoint. Síntesis en 3 diapositivas.

Conclusiones de la sesión. Síntesis de las ideas fundamentales a retener de los tres segmentos trabajados.

4 min.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Saber identificar, ilustrar y explicar el drama de los desplazados de guerra y saber destacar y valorar la magnitud que cobró este problema en la inmediata posguerra: por un lado, los desplazados que vuelven a sus hogares y que han sido víctimas de la guerra —internados en campos de concentración o prisiones, reclutados por los alemanes o personas que huían de la guerra— y por otro, los que se van de sus hogares, siendo víctimas de la situación de posguerra —al huir del nuevo ocupante, de las represalias sociales o debido a los cambios fronterizos sobrevenidos—, sujetos todos ellos a la incertidumbre ante el futuro inmediato.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Refuerzo positivo a partir de la puesta en valor anónima de alguna de las respuestas más adecuadas que apuntaran hacia el aspecto a trabajar en este segmento.
2. Visualizar un tema complejo y relevante como el de los deportados en la posguerra, sensibilizar ante este hecho, dar idea de su magnitud, sugerir el problema de las represalias.
3. Comprobación, a través del feed-back proporcionado por los alumnos, del grado de aceptación que genera nuestro modelo de trabajo, que debería servir como estímulo eficaz a la reflexión y a la participación.

TRABAJO FUERA DEL AULA, PREVIO A LA SESIÓN 4 – DESTRUCCIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL: POBREZA Y PENURIA EN LA POSGUERRA.

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Disponibles a través de plataforma online: Cuaderno reflexivo, preguntas 8 a 10 (VER ANEXO V). Fragmentos 8A a 17		Preguntas 8 a 10 (ver anexo IV).	1h-2h

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Explicar las semejanzas y diferencias entre pobreza y penuria. Asociar cada una de ellas, entendida como fenómeno social amplio, a los diferentes contextos políticos y económicos de la Italia y la Alemania de posguerra, como casos paradigmáticos.
2. Explicar en qué consiste la inflación, el racionamiento y el mercado negro y poner ejemplos relativos a la situación económica y social de penuria presente en la Europa de posguerra.
3. Contextualizar la situación económica de la Alemania y la Austria de posguerra en un contexto más amplio, en el que toda Europa, en mayor o menor medida, sufre efectos similares.
4. Ejemplificar —a través de la descripción de alguna de las situaciones representadas en los fragmentos fílmicos proporcionados— las consecuencias concretas que tienen la pobreza y la penuria en la vida de las personas y, por extensión, la significación social y humana de estos fenómenos.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Ayudar al alumno a visualizar y a valorar fenómenos económicos abstractos y complejos en situaciones concretas. Y a entender su significado social.
2. Comprobar de manera fehaciente, a partir del ejercicio escrito realizado por los alumnos, el grado de autonomía adquirido en el comentario histórico a partir del cine.

SESIÓN 4 – DESTRUCCIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL: POBREZA Y PENURIA EN LA POSGUERRA.

SEGMENTO 1: Pobreza y penuria. (50 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
	Presentación de la sesión.		1 min.
	Introducción: destrucción económica en la guerra y la posguerra.		3 min.
Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 8 (VER ANEXO V).	Puesta en común. Pregunta 8.	¿Qué diferencias observas entre la situación social y económica que refleja el fragmento elegido de “El ladrón de bicicletas” (película ambientada en Roma, Italia), por un lado; con la situación que retrata “Alemania: año cero” (Berlín) y “El tercer hombre” (ambientada en Viena, Austria)? ¿En qué casos hablarías de pobreza y en qué otros de penuria? ¿Por qué? ¿A través de qué elementos se refleja esa diferencia en estas películas?	4 min.
Proyección: Fragmentos 17 y 8A a 11B Pizarra: Esquema. Pobreza y penuria. Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 8 (VER ANEXO V).	Explicación. Pobreza y penuria en la posguerra, 1ª parte. Profesor: Visionado comentado por el profesor de diferentes fragmentos, fijando las ideas básicas en un esquema en la pizarra (esquema desarrollado y asociado a los fragmentos a visionar más abajo). Alumnos: Copia de esquema. 1. LA POBREZA. La vulnerabilidad económica. Drama colectivo, social. (Fragmento 1.17: – “Ladrón de Bicicletas” de Vittorio de Sica, Italia, 1948).		5 min.



¿Lo vas a tomar conmigo?
¿Y qué quieres que haga?



- Ricci... el puesto...
- ¿El puesto?



¿Tienes una bicicleta?
Lo piden en el contrato.



¡No debiste empeñar
la bicicleta!



Son de lino y algodón,
de buena tela.



2. LA PENURIA.

2.1. Destrucción material y urgencia social.

(Fragmento 1.8A: – “Alemania después de Hitler” de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka, Francia, 2016).

1 min.



4 min.

2.1.1. La falta de viviendas y la convivencia forzada.
 (Fragmento 1.8B: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).



4 min.

2.2. Destrucción económica y desabastecimiento.
 2.2.1. La escasez o falta de ingresos.
 (Fragmento 1.9: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).



1 min.

2.2.2. Pobreza alimentaria y energética.
(Fragmento 1.10: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).

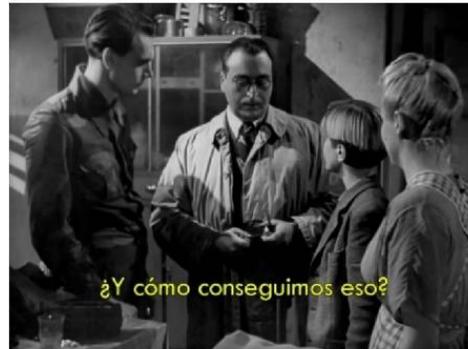
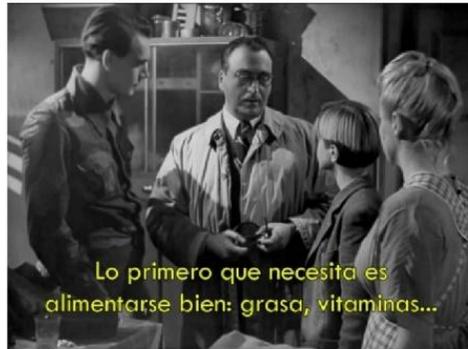


2 min.

2.2.3. El racionamiento.
(Fragmentos 1.11A: "Alemania después de Hitler" de David Korn-Brzoza y Olivier Wieviorka, Francia, 2016; y 1.11B: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).



<p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 9 (VER ANEXO V).</p>	<p>Puesta en común. Pregunta 9.</p>	<p>Según el diccionario Oxford, “inflación” significa un “proceso económico provocado por el desequilibrio existente entre la producción y la demanda; causa una subida continuada de los precios de la mayor parte de los productos y servicios, y una pérdida del valor del dinero para poder adquirirlos o hacer uso de ellos”. ¿En qué fragmento observas este hecho y cómo lo explicarías en el contexto de la Alemania de posguerra? ¿Qué relación guarda la inflación con el racionamiento y el mercado negro?</p>	<p>4 min.</p>
<p>Proyección: Fragmentos 12 a 16.</p> <p>Pizarra: Esquema. Pobreza y penuria.</p> <p>Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 9 (VER ANEXO V).</p>	<p>Explicación. Pobreza y penuria en la posguerra, 2ª parte.</p> <p>Profesor: Visionado comentado por el profesor de diferentes fragmentos, fijando las ideas básicas en un esquema en la pizarra.</p> <p>Alumnos: Copia de esquema.</p> <p>2. LA PENURIA (2ª parte): 2.2. Destrucción económica y desabastecimiento. 2.2.3. La enfermedad. (Fragmento 1.12: “Alemania, año cero”, de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).</p>		<p>1 min.</p>



2.3. Le economía sumergida y sus efectos.

2.3.1. Prostitución.

(Fragmento 1.13: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).

1 min.



2.3.2. Mercado negro.

(Fragmentos 1.14A: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948; y 1.14B: "El tercer hombre" de Carol Reed, Reino Unido, 1949).

5 min.



3 min.

2.3.3. Abuso, delincuencia y crimen.
(Fragmentos 1.15A: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948; y 1.15B: "El tercer hombre" de Carol Reed, Reino Unido, 1949).



Te voy a dar una cosa que vas a vender...



Es un discurso de Hitler.



- ¿Cuánto has conseguido?
- 200 marcos.



Aquí tengo... 10 marcos para ti.



Roban penicilina en los hospitales militares,



la diluyen para sacar más beneficio



La penicilina de Lima ha llenado de incurables esta sala.

Alumno: Cuaderno reflexivo, pregunta 10 (VER ANEXO V).

Puesta en común. Pregunta 10.

La pobreza y, especialmente, la penuria, generan importantes estragos sociales. Cita algunos ejemplos visibles en alguno de los fragmentos.

4 min.

Proyección:
[Fragmento 1.16.](#)

Explicación. Pobreza y penuria en la posguerra, 2ª parte.

Profesor: Visionado comentado por el profesor, fijando las ideas básicas en un esquema en la pizarra.

Alumnos: Copia de esquema.

2. LA PENURIA (3ª parte):

2.4. Crispación social.

2.4.1. Miseria, mezquindad y desconfianza.

(Fragmento 1.16: "Alemania, año cero", de Roberto Rossellini, Italia-Alemania-Francia, 1948).

4 min.



Uno está enfermo y la otra, embarazada. Sólo crean problemas.



¿Te crees que no me preocupa? ¡Tú sólo piensas en ti misma!



¡A ti no te importa lo que pasó en aquellos años!



- ¿Tú desconfías de mí también?
- No.



Yo no me fío de la ayuda de los demás.



Cada uno debe apañárselos sólo.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Explicar las semejanzas y diferencias entre pobreza y penuria. Asociar cada una de ellas, entendida como fenómeno social amplio, a los diferentes contextos políticos y económicos de la Italia y la Alemania de posguerra, como casos paradigmáticos.
2. Explicar en qué consiste la inflación, el racionamiento y el mercado negro y poner ejemplos relativos a la situación económica y social de penuria presente en la Europa de posguerra.
3. Contextualizar la situación económica de la Alemania y la Austria de posguerra en un contexto más amplio, en el que toda Europa, en mayor o menor medida, sufre efectos similares.
4. Ejemplificar —a través de la descripción de alguna de las situaciones representadas en los fragmentos fílmicos proporcionados— las consecuencias concretas que tienen la pobreza y la penuria en la vida de las personas y, por extensión, la significación social y humana de estos fenómenos.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Ayudar al alumno a visualizar y a valorar fenómenos económicos abstractos y complejos en situaciones concretas. Y a entender su significado social.
2. Comprobar las diferencias observadas en el grado de participación de los alumnos en la dinámica de clase propuesta, fruto de la implicación previa en un trabajo de reflexión individual.

TRABAJO FUERA DEL AULA, POSTERIOR A LA SESIÓN 4 – LA DESTRUCCIÓN MORAL EN LA POSGUERRA.

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Disponibles a través de plataforma online: Cuaderno reflexivo, preguntas 11 a 19 (VER ANEXO V). Fragmentos 1.18 a 1.23B		Cuaderno reflexivo, preguntas 11 a 19 (VER ANEXO V).	2h-3h

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Reconocer y explicar, apoyándose en las secuencias proporcionadas, la intencionalidad moral de unos discursos —fílmicos, en este caso— que buscan subrayar los efectos sociales perversos engendrados por el nazismo, la guerra y la penuria de posguerra para, con ello, destacar una destrucción de los valores humanos más básicos y necesarios para la dignidad de las personas y la convivencia.
 - 1.1. Saber describir y diferenciar esos efectos sociales perversos que pueden tener que ver con un estado de ánimo extrapolable a amplios sectores sociales (la culpa, el miedo, el resentimiento político, la frustración y la desesperanza) o bien con fenómenos de otra índole (pervivencia soterrada del discurso nazi basado en el darwinismo social, reproducción de la violencia padecida a través de la venganza).

2. Explicar en qué consiste la “toma de conciencia” y más concretamente el fenómeno de “toma de conciencia” que se produce social y culturalmente tras la Segunda Guerra Mundial, un fenómeno sin el cual no se puede explicar la motivación de las películas visualizadas a lo largo de esta actividad. Dentro de este hecho, explicar la importancia que adquiere el concepto de “memoria histórica”.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

Incitar a la reflexión autónoma —a partir de los fragmentos fílmicos propuestos y de preguntas estructuradas— en torno a cuestiones morales que tienen que ver con la destrucción de la guerra y la posguerra y sus consecuencias directas en la vida de las personas, en la dignidad humana. Ayudar a entender desde una perspectiva moral la gravedad y la importancia que en las distintas sociedades y a escala mundial tuvo este proceso destructivo. Y la toma de conciencia que originó, una toma de conciencia en círculos políticos e intelectuales, pero también (no siempre, cuando primaba la venganza o la supervivencia) entre la sociedad, un hecho este del que las películas de Rossellini y Alain Resnais son producto.

ANEXO III

LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 1 – LA DESTRUCCIÓN.

EVALUACIÓN INICIAL – 1ª PARTE.

Nombre:

Fecha:

.....

1. ¿Por qué piensas que fue importante la Segunda Guerra Mundial?

2. Si consideras de manera amplia la palabra “destrucción”, ¿qué tipos de “destrucción” piensas que dejó la guerra?

ANEXO IV

LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 1 – LA DESTRUCCIÓN.

EVALUACIÓN INICIAL – 2ª PARTE.

Nombre:

Fecha:

3. Viendo los gráficos 1 y 2, ¿cómo puedes explicar que la Segunda Guerra Mundial supusiera, tan sólo en Europa, un coste en vidas humanas tan superior al de la Primera Guerra Mundial?



Gráfico 1 – Víctimas mortales —civiles y militares— durante la Primera Guerra Mundial.

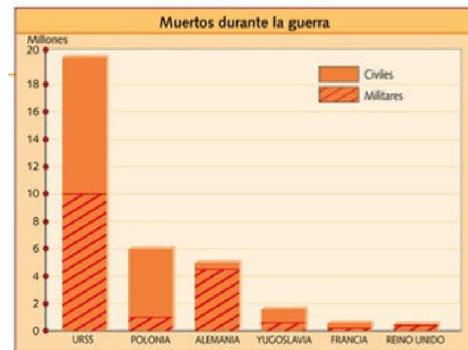


Gráfico 2 – Víctimas mortales en Europa —civiles y militares— durante la Segunda Guerra Mundial. 33,5

4. Fíjate en el gráfico 2. ¿Hay algún aspecto en particular que te resulte relevante en esas cifras?

5. ¿En qué contexto histórico surge el término “exterminio”? ¿Qué busca el “exterminio”? ¿De qué formas se dio este fenómeno durante la Segunda Guerra Mundial? ¿Piensas que es un aspecto relevante? ¿Por qué?

6. Partiendo del gráfico 3, ¿por qué observamos tantas bajas en el frente oriental, en comparación con el frente occidental? ¿A qué lo achacas?

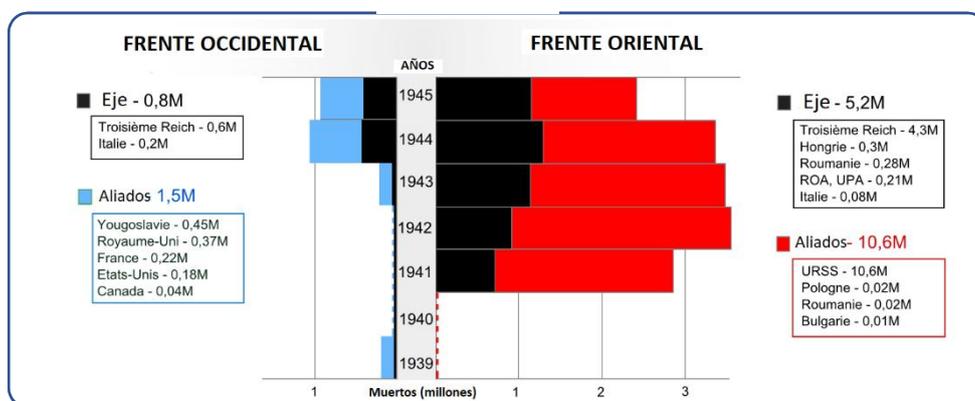


Gráfico 3 – Víctimas mortales en los frentes occidental y oriental durante la Segunda Guerra Mundial.

ANEXO V – CUADERNO REFLEXIVO

LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 1 – LA DESTRUCCIÓN.

CUADERNO REFLEXIVO.

Nombre:

SESIÓN 1 – INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Fragmento 1: “Historia de historias”, Yuri Norstein (URSS, 1978).

1. ¿De qué nos habla este fragmento? ¿Qué situación final nos presenta? ¿Qué pensáis que sienten las mujeres que se han quedado solas? ¿Es solamente un drama individual? Tratándose de un cortometraje de producción soviética, ¿pensáis que el drama que nos presenta ocurrió simplemente allí? ¿Qué hace de las víctimas mortales de una guerra un hecho histórico relevante? ¿De qué víctimas nos habla este fragmento? ¿Existen otras víctimas, más allá de las mortales?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

.....

SESIÓN 2 – LAS VÍCTIMAS MORTALES DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

.....

Fragmento 2: “Das Reich: Una división SS en Francia”, de Michaël Prazan (Francia, 2014).

2. ¿De qué tres países nos habla este fragmento, en relación a los siguientes años: 1941, 1942 y 1944? ¿En qué zona de Europa la Alemania nazi practicó el exterminio en poblaciones de forma generalizada? ¿Por qué? ¿En qué contexto de la guerra ocurría esto? ¿Quiénes eran las víctimas de este proceder? ¿De qué manera actuaban? ¿Hasta qué punto piensas que esta práctica era novedosa? ¿Qué buscaban? ¿En qué se inspiraban?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

.....

SESIÓN 3 – SECUELAS Y VÍCTIMAS INDIRECTAS DEL CONFLICTO.

.....

Fragmento 3: “Historia de historias”, Yuri Norstein (URSS, 1978).

3. ¿Qué víctimas indirectas y qué secuelas de la guerra observamos sutilmente en este fragmento? ¿En tu opinión, qué otras secuelas y víctimas indirectas pudo dejar la segunda guerra mundial?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

.....

Fragmento 4: “Let there be light”, John Huston (EEUU, 1946).

4. ¿Ante qué tipo de película estamos?

Fíjate en los créditos iniciales de la película: señala la institución que produce la película. ¿Con qué interés esta institución pudo idear la producción de esta película? ¿Qué se puede pretender al mostrar las sesiones de terapia?

¿De qué tipo de heridas nos habla? ¿Piensas que su cura puede ser definitiva y no dejar secuelas?

¿Más allá de lo que se dice, qué visión da el director de esas sesiones de terapia? ¿Qué idea de la guerra saca a la luz?

¿Crees que la institución que produjo esta película pudo dudar a la hora de exhibirlo? ¿Por qué?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN "A LIMPIO":

Fragmento 5A: “En algún lugar de Europa”, de Géza von Radvanyi (Hungría, 1948).

5A. ¿Qué víctimas indirectas y qué secuelas de la guerra observamos sutilmente en este fragmento? ¿En tu opinión, qué otras secuelas y víctimas indirectas pudo dejar la Segunda Guerra Mundial?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

.....
Fragmento 6: “Alemania después de Hitler”, de David Korn-Brzoza y Olivier Wiewiorka (Francia, 2016).

6. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de los desplazados durante la “Segunda Guerra Mundial”? ¿Qué cuatro situaciones se mencionan en el documental? Unos refugiados regresan a sus hogares pero ¿cómo explicas que otros huyan ahora de los suyos?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

Fragmento 7: “El tercer hombre” de Carol Reed (Reino Unido, 1949).

7. ¿En cuál de estas situaciones piensas que se podría encontrar la protagonista de esta secuencia de “El Tercer Hombre”? ¿Hay algún otro aspecto que te llame la atención en este fragmento?

ESPACIO PARA ANOTACIONES PERSONALES:

ESPACIO PARA ANOTACIONES DE LAS APORTACIONES DE LA CLASE:

ESPACIO PARA REDACCIÓN “A LIMPIO”:

.....
TRABAJO FUERA DEL AULA, PREVIO A LA SESIÓN 4

– DESTRUCCIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL: POBREZA Y PENURIA EN LA POSGUERRA.

.....
[Enlaces a fragmentos 1.8A a 1.17](#)

.....
8. ¿Qué diferencias observas entre la situación social y económica que refleja [el fragmento elegido de “El ladrón de bicicletas”](#) (película ambientada en Roma, Italia), por un lado; con la situación que retrata “Alemania: año cero” (Berlín) y “El tercer hombre” (ambientada en Viena, Austria)? ¿En qué casos hablarías de pobreza y en qué otros de penuria? ¿Por qué? ¿A través de qué elementos se refleja esa diferencia en estas películas?

Pistas para la respuesta:

- El diccionario de la RAE define “pobreza” como “falta, escasez”. “Penuria” se define como “escasez, falta de las cosas más precisas o de alguna de ellas”.
- El diccionario de la RAE define el verbo “empeñar” como “dejar (algo) en prenda como garantía de la devolución de un préstamo”. Lógicamente, como todo préstamo, implica una devolución con intereses, algo que puedes apreciar en los fragmentos escogidos de “El ladrón de bicicletas”, donde la pareja protagonista empeña unas sábanas para poder desempeñar —pagando los intereses correspondientes— una bicicleta que Antonio necesita para poder conseguir un trabajo. Una vez entendido este término y esta situación, si te fijas en el [fragmento 1.9](#) de “Alemania: año cero”, el padre de Edmund (minuto

1:55), enfermo, se queja de la situación que viven y dice: “no podemos recurrir al mercado negro, hemos vendido todo”. ¿De qué nos habla esta diferencia social y económica?

- ¿Qué paisaje observas al inicio del [fragmento 1.8B](#) (“Alemania: año cero”) y al inicio del [fragmento 1.17](#) (“Ladrón de bicicletas”)? ¿Qué falta en el primero y qué hay en el segundo? ¿Cómo te lo explicas? ¿Cómo acabó el régimen de Mussolini y cómo el de Hitler?
- ¿De qué nos habla el [fragmento 1.10](#) (“Alemania: año cero”)? ¿Cómo lo relacionarías con el [fragmento 1.12](#) de la misma película? ¿Hay causa-consecuencia?

.....

.....

9. Según el diccionario Oxford, “inflación” significa un “proceso económico provocado por el desequilibrio existente entre la producción y la demanda; causa una subida continuada de los precios de la mayor parte de los productos y servicios, y una pérdida del valor del dinero para poder adquirirlos o hacer uso de ellos”. ¿En qué fragmento observas este hecho y cómo lo explicarías en el contexto de la Alemania de posguerra?

Puedes apoyarte también en este texto extraído de:

https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27Allemagne_depuis_1945

“(…) En 1945, la Alemania en ruinas es un país en el que faltan alimentos, viviendas, ropa... La destrucción de la red de transporte hace que el suministro de ciertas regiones sea muy complicado. A pesar del mantenimiento de las cartillas de racionamiento por parte de los aliados, la población sufre porque la comida es insuficiente. De acuerdo con Alan S. Milward, la ingesta media de alimentos de 1946-1947 es de 800 calorías al día por habitante. El subsecretario estadounidense para Asuntos Económicos William Clayton informa a Washington de que "millones de personas mueren lentamente de hambre". Los alemanes deben intercambiar bienes por alimentos en el campo y practicar el mercado negro para sobrevivir. Los paquetes enviados por la organización estadounidense " CARE ", desde el verano de 1946 , a los que se agregan los de la Iglesia y los de la ONU , no son suficientes para satisfacer las necesidades de la población alemana. Se organizan protestas y huelgas contra la hambruna, especialmente en el norte de Alemania, después del duro invierno de 1946/47. La Alemania de posguerra conoce una importante inflación, hasta el punto de que el cigarrillo rubio americano es utilizado como moneda de cambio (...)"

.....

10. La pobreza y, especialmente, la penuria, generan importantes estragos sociales. Cita algunos ejemplos visibles en alguno de los fragmentos.

.....
TRABAJO FUERA DEL AULA, POSTERIOR A LA SESIÓN 4
– LA DESTRUCCIÓN MORAL EN LA POSGUERRA.
.....

[Enlaces a fragmentos 1.8A a 1.17](#)

.....
11. El padre de Edmund, enfermo, se lamenta de su situación y de la de su familia en un discurso que podía ser el de prácticamente cualquier ciudadano alemán de cierta edad en aquella época. ¿De qué nos habla este discurso? ¿A qué episodios de la historia de Alemania previa a la guerra se refiere? ¿Qué situación social de posguerra refleja?

"Todo me ha sido arrebatado: el dinero por la inflación y mis hijos por Hitler. Debería haberme rebelado, pero era demasiado débil. Como tantos otros de mi generación, hemos presenciado cómo se acercaba la desgracia y no la hemos detenido y ahora... sufrimos las consecuencias (...)"

12. En esta escena ([fragmento 1.18](#)), vemos a Edmund, que acude a ver a su antiguo profesor en la escuela para hablarle de la penosa situación de su padre (gravemente enfermo) y pedirle de nuevo ayuda económica. ¿Cuál es el discurso del profesor? ¿Qué relación guarda con la ideología del nazismo? ¿De dónde procedía esa ideología, qué principios alega el profesor y a qué te "suenan"? ¿Qué hecho destacable supuso la aplicación en la práctica de esa ideología? Esta conversación tiene lugar en el Berlín destruido de posguerra, dominado por la penuria. Aunque el régimen de la Alemania nazi fue derrotado, ¿de qué manera sobrevive el nazismo, según retrata esta escena? ¿Qué intención crees que puede tener el director de la película al presentarnos esta situación? ¿Te parece que es una intención de tipo moral?



.....

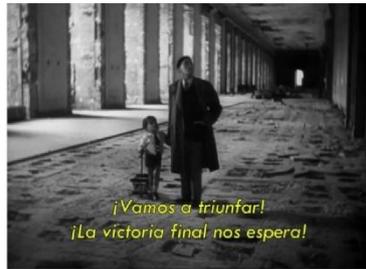
13. ¿De qué nos hablan estas dos secuencias de "Alemania: año cero" ([fragmento 1.19](#))? ¿Qué sentimientos expresan el conocido del profesor de Edmund (en el primer fragmento) y el hermano de este, Karl-Heinz (en el segundo)? ¿Cómo viven la derrota de la Alemania nazi? ¿De qué realidad social nos hablan? En un contexto en el que desde el poder se alimentaba el discurso del triunfo y de las grandes gestas, ¿crees que mostrar esta parte de la realidad podía incomodar? ¿Qué enfoque demuestra este tipo de cine en su forma de aproximarse a la realidad del momento? ¿Qué puede llevar a un director de cine a reflejar este tipo de dramas en los años de posguerra?



.....

14. Esta escena ([fragmento 1.20](#)) parte de una situación concreta —Edmund y otro chico vendiendo en el mercado negro un disco con un discurso de Hitler a unos soldados aliados, en las ruinas del Palacio de la Cancillería—. Sin embargo, mientras oímos el discurso, la imagen nos muestra un plano general de una gigantesca estancia vacía y ruinoso del Palacio y otra de los edificios en ruinas a su alrededor. Dicho de otra manera, la cámara nos muestra una realidad más amplia, más allá de la situación concreta que toma como punto de partida. ¿Qué sentido tiene que el director quiera mostrarnos esas imágenes mientras resuena el discurso triunfalista

de Hitler? ¿Qué contraste se produce, con qué intención? Fíjate en el abuelo que pasea con su nieto y observa a su alrededor, ¿cómo es su gesto, su estado de ánimo, mientras escuchamos los aplausos encendidos? ¿Por qué dirías que Rossellini elige a un abuelo con su nieto y no a un padre con su hijo? ¿El abuelo con su nieto, los ecos del discurso de Hitler y las ruinas, crees que Rossellini los emplea para representar a esa Alemania de posguerra? ¿Por qué?



.....

.....

15. Hemos visto, a lo largo de la actividad, el significado humano y social de los diferentes tipos de destrucción generados por la Segunda Guerra Mundial y el periodo de posguerra. Hemos hablado de muertos, heridos de todo tipo, del sufrimiento, de la pobreza y la penuria resultante. ¿Qué tipo de herida ves aquí ([fragmento 1.21](#))? ¿Es una herida duradera? ¿Qué la produce?

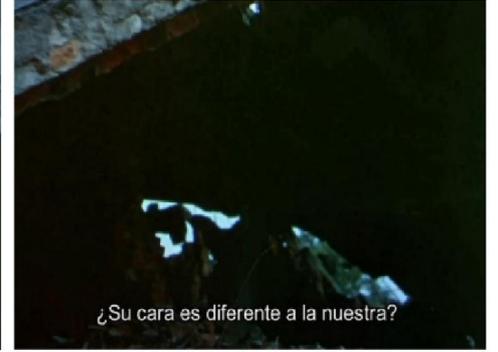
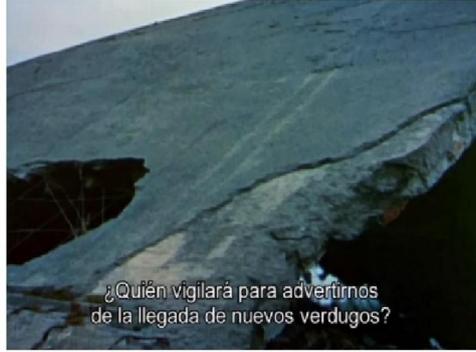
¿Quién la reproduce? ¿Cuál consideras que es su cura? ¿Cómo llamarías al proceso mediante el cual una sociedad se enfrenta a este tipo de heridas y comportamientos? ¿Por qué es importante?



.....

.....

16. ¿Qué sentido tiene recordar el horror de la barbarie después de que esta haya terminado? ¿Con qué finalidad está hecho este documental ([fragmento 1.22](#))? ¿De qué nos alerta? La voz en off reflexiona sobre las limitaciones que tiene el cine a la hora de plasmar la realidad de los campos de concentración, ¿en qué consisten esas limitaciones?



Incluso un paisaje tranquilo,

Ninguna imagen alcanza la dimensión real.

Un pueblo abandonado, lleno aún de amenazas.

¿Quién vigilará para advertirnos de la llegada de nuevos verdugos?

¿Su cara es diferente a la nuestra?

.....

.....

17. En este fragmento de “Hiroshima, mon amour” ([fragmento 1.23A](#)), ¿por qué, mientras ella intenta convencerle a él de que ha visto lo que sucedió en Hiroshima —a través de exposiciones, fotografías, explicaciones, películas, noticias—, él le responde que ella no ha visto nada? ¿De qué nos habla esto?



No has visto nada en Hiroshima.
Nada.



Cuatro veces en el museo,
en Hiroshima.



Las personas pasean, pensativas,
entre las fotografías,



las reconstituciones...
a falta de otra cosa.



Yo ví los noticiarios.



Hiroshima se recubrió
de flores.



que renacían de las cenizas
con un vigor extraordinario,



La lluvia da miedo. Lluvias de
cenizas sobre las aguas del Pacífico.

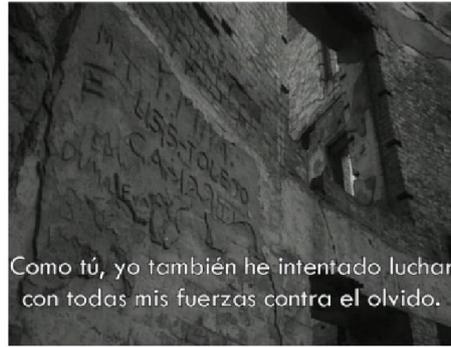
.....

.....

18. ¿De qué nos habla la voz de la protagonista en este fragmento de “Hiroshima, mon amour” ([fragmento 1.23B](#)) cuando nos dice “he intentado luchar con todas mis fuerzas contra el olvido” o “he deseado tener una memoria inconsolable”? ¿Pienzas que las personas tienen miedo del olvido? ¿De olvidar lo que alguna vez han querido? Si pensamos en la historia, ¿a qué hechos históricos se puede referir este fragmento?



Como tú, yo tengo memoria:
conozco el olvido.



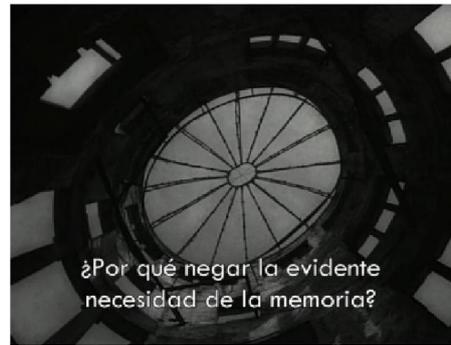
Como tú, yo también he intentado luchar
con todas mis fuerzas contra el olvido.



Como tú, he olvidado.



Como tú, he deseado tener
una memoria inconsolable,



¿Por qué negar la evidente
necesidad de la memoria?



.....

.....

19. Volviendo al [fragmento 1.23A](#), la voz de la protagonista nos habla de su recuerdo de lo que sucedió en Hiroshima, a través de lo que contaban las noticias. Mientras nos habla de la vuelta a la vida en Hiroshima, de las flores que renacían, ¿qué imágenes vemos? ¿Y por qué crees que se utilizan esas imágenes para acompañar el texto?



Hiroshima se recubrió
de flores.



y lirios



que renacían de las cenizas
con un vigor extraordinario,

.....

.....



LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 2.

LA GUERRA FRÍA.

5 sesiones.

Historia del mundo contemporáneo.
1º Bachillerato (Humanidades / CCSS).

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Definir el concepto de Guerra Fría.
- Explicar la situación geopolítica de la Europa de posguerra y los acontecimientos que marcan la Guerra Fría de 1945 a 1956 a través de piezas documentales.
- Reconocer, describir y contextualizar discursos anticomunistas y anticapitalistas presentes en el cine.
- Reconocer, describir y contextualizar las consecuencias sociales y humanas de la Guerra Fría en Europa a través del cine.
- Reforzar los hábitos metodológicos ya adquiridos.

LOGROS DE APRENDIZAJE

 = metodológicos.

 = de contenido.

CONSECUENCIAS SOCIALES Y HUMANAS.

Ilustrar y explicar el significado humano de la Guerra Fría en la Europa de posguerra.

MARCO DE ACONTECIMIENTOS RELEVANTES.

Reconocer, contextualizar acontecimientos relevantes.

DEFINIR LA GUERRA FRÍA.

Explicar el concepto de "Guerra Fría".
Caracterizar la Guerra Fría en Europa de 1945 a 1956.

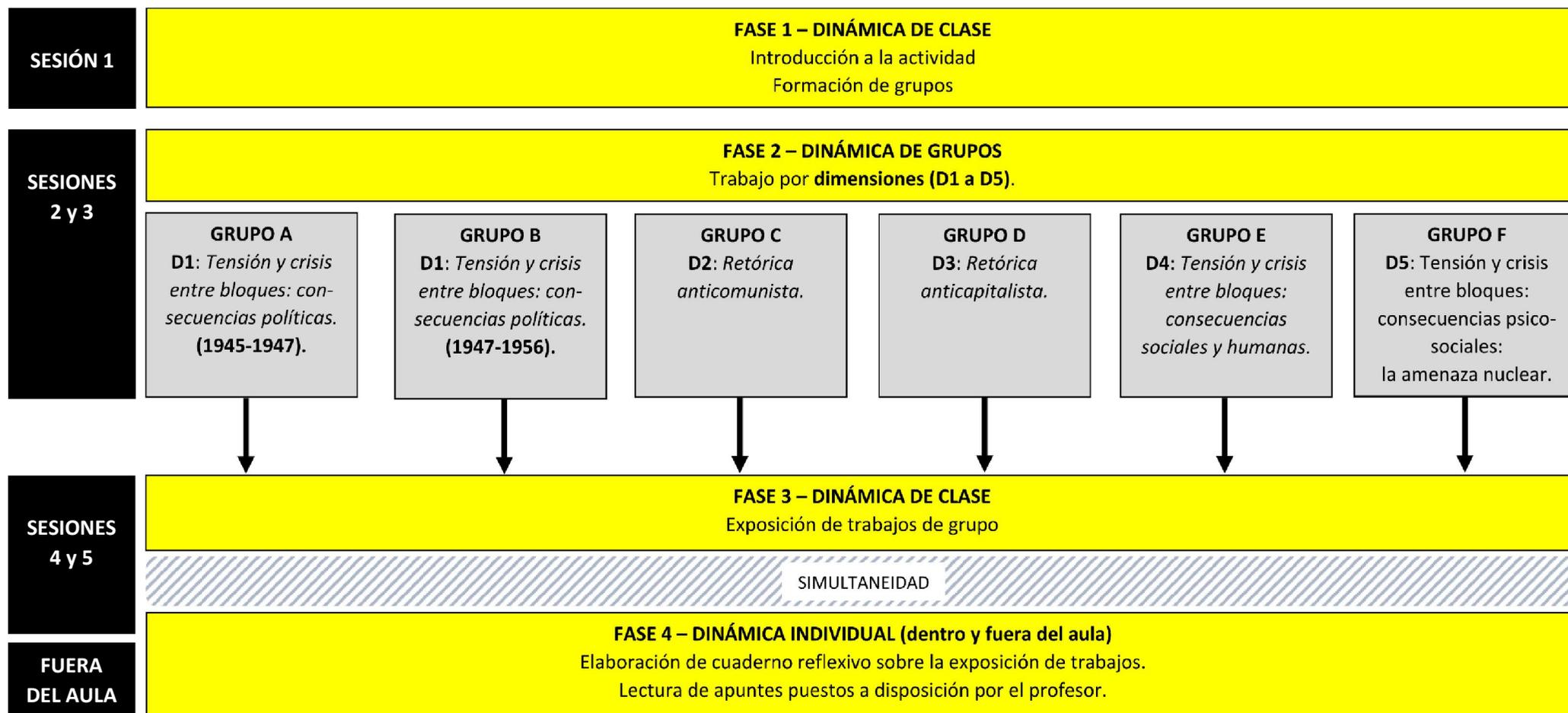
REFUERZO DE METODOLOGÍA YA PRACTICADA.

GRUPO: Análisis histórico de una película, estructurado (preguntas-guía).
Elaboración de informe y exposición (se emula el rol del profesor en la actividad 1).

+

INDIVIDUAL: Cuaderno reflexivo para asimilación y reformulación de las conclusiones de otros grupos.

ANEXO VII
SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA ACTIVIDAD 2



ANEXO VIII

LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 2 – LA GUERRA FRÍA.

EJERCICIO EN GRUPO: LA RETÓRICA ANTI-COMUNISTA.

... a través de “El Tercer Hombre”, de Carol Reed (Reino Unido, 1949).

Nombres:

.....

.....

.....

Fecha:

.....

Preguntas-guía para elaboración del comentario:

1. ¿Qué situación muestra la película de la Viena de posguerra?

(Pista: fragmento semi-documental inicial, narrado desde el punto de vista de un delincuente).

(Enlace con tema anterior: destrucción, penuria, mercado negro, delincuencia y crimen / Punto de partida de la Guerra Fría: dominación de un país europeo como Austria por potencias extranjeras, vencedoras en la guerra, ocupación y división política).

2. ¿Qué imagen da la película de las potencias ocupantes (a través de los policías ingleses, rusos, americanos y franceses)? Pon algún ejemplo concreto.

Puedes ayudarte con una tabla de este tipo para sacar tus propias conclusiones:

Nacionalidad Policía Militar	Imagen dada por la película				
	Muy negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Estadounidense	--	--	--	--	--
Inglesa (Sargento Halloway)					
Francesa					
Soviética					

3. Más allá de la policía militar aliada, que ocupa la Viena de posguerra, fíjate en el país de origen de los personajes que aparecen en la película. ¿Qué imagen nos da cada uno de su país de origen?

Puedes ayudarte con una tabla de este tipo para sacar tus propias conclusiones:

Nacionalidad	Personaje	Imagen dada por la película de ese personaje (o genéricamente, de una nacionalidad)				
		Muy negativa	Negativa	Neutral	Positiva	Muy positiva
Estadounidense	Harry Lime					
	<i>Rasgos descriptivos:</i>					
	Holly Martins					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						
Inglesa	Sargento Halloway (Policía Británica)					
	<i>Rasgos descriptivos:</i>					
Austriaca	Conserje					
	<i>Rasgos descriptivos:</i>					
	Kurtz					
	<i>Rasgos descriptivos:</i>					
	Dr. Winckle					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						
	Sociedad (guardias, habitantes, etc.)					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						
Checoslovaca	Anna Schmidt (novia de Harry Lime)					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						
Rumana	Popescu					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						
Rusa / Soviética	(Alusiones, ningún personaje definido)					
<i>Rasgos descriptivos:</i>						

4. ¿Hacia qué personajes dirías que existe una mayor complicidad, cercanía? ¿Qué personajes dirías que están más definidos en la película —conocemos sus motivaciones, pero también sus preocupaciones, sus contradicciones, afectos, etc.— y cuáles menos? ¿A qué nacionalidad corresponde cada uno de ellos? ¿Cuál es por lo tanto el punto de vista que toma la película: con quiénes se identifica, con quiénes se alinea? ¿Qué personaje representaría la sensatez, la eficacia, la moralidad? ¿Quiénes son por el contrario “los otros”, aquellos a los que se define de forma más básica o a los que simplemente se alude sin mostrar?

5. ¿Cómo se habla de “los rusos”? ¿Qué tipo de cosas se asocian a “ellos” en la película? ¿Puedes poner algún ejemplo concreto? ¿Dirías que los aspectos que se resaltan son positivos o negativos? ¿En qué centra su actuación la policía militar rusa y qué persiguen en cambio los británicos, guiados por Calloway? ¿En qué zona hacen sus negocios criminales Harry Lime, Kurtz, el Dr. Winckle y Popescu? ¿“Quiénes” utilizan los “servicios” de Harry Lime y amparan su actividad criminal? ¿Cómo justifica Harry Lime sus acciones —el tráfico de penicilina adulterada, que conlleva muertes y enfermos incurables—? ¿A qué política económica se refiere en su consideración de las personas como “puntitos insignificantes”? ¿Cómo sale retratado el comunismo con esta consideración?

6. En tu opinión, ¿qué imagen se da de los protagonistas americanos y de Estados Unidos a través de esta película? ¿Dirías que es una imagen positiva, ambivalente? ¿Hay cierta ironía hacia personajes como el protagonista, Holly Martins? ¿Cuáles son sus virtudes y cuáles sus defectos?

7. En contexto, ¿en qué país se produce esta película y de qué país es Carol Reed, su director? ¿De qué países son sus dos productores, Alexander Korda y David O. Selznick? ¿En qué país resulta premiada en un festival de cine con el “Gran Premio del Jurado”? ¿Crees que, como producto cultural de masas por excelencia que era el cine a finales de los años 40, el discurso político que subyace en esta película se acomoda al discurso político hegemónico en Estados Unidos, Inglaterra y Europa occidental o lo contradice? ¿Qué hechos históricos de relevancia se habían producido en los años inmediatamente previos al estreno de esta película, iniciándose la llamada “Guerra Fría”? ¿En qué “bloque” político, económico e ideológico se sitúa Inglaterra en tal coyuntura?

8. Teniendo en cuenta que el personaje de Anna Schmidt es de Checoslovaquia, ¿desde cuándo Checoslovaquia había sido una democracia parlamentaria y cuándo dejó de serlo? ¿Qué supuso el Pacto de Munich de 1938 para Checoslovaquia? ¿Qué ocurría en Checoslovaquia en 1948, mientras se rodaba “El Tercer Hombre”? ¿Dirías que hay algún paralelismo entre el drama de Anna Schmidt y la historia reciente de Checoslovaquia? ¿Qué nos quiere contar la película?

.....

Guía para el docente – Capturas de imagen de “El Tercer Hombre” y ciertas consideraciones acerca del retrato simbólico de las nacionalidades que aparecen reflejadas en la película:

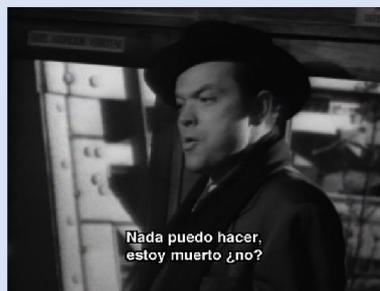
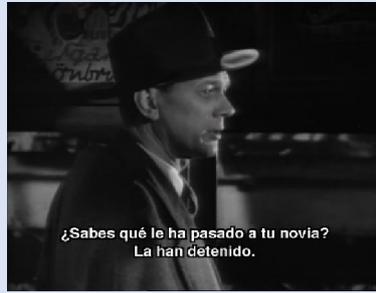
a. Estados Unidos, Inglaterra (y Francia).

Estados Unidos estaría retratado en su bipolaridad: el cinismo despiadado de Harry Lime, la inmadurez temeraria, la insolencia testaruda y la audacia de Holly Martins. Seductor, capaz de pactar con “el enemigo” o de ser el más fiel aliado.

En cuanto a Inglaterra, aunque Calloway no sea el protagonista, la película le da la razón, le convierte en triunfador moral. A través de él, Inglaterra representa la rectitud, la templanza, la eficacia y la sensatez, a veces pecando de un exceso de irónica soberbia frente al amigo americano —al no creer que Martins haya podido ver vivo a Harry Lime—. Lucha contra el crimen frente al juego sucio de la URSS, defiende las libertades individuales —que personificaría el personaje de Anna Schmidt— por intercesión estadounidense —dada la mediación de Martins—, ayuda a los perseguidos por el comunismo.

Francia tiene una representación anecdótica y estereotipada a través de uno de los policías militares.

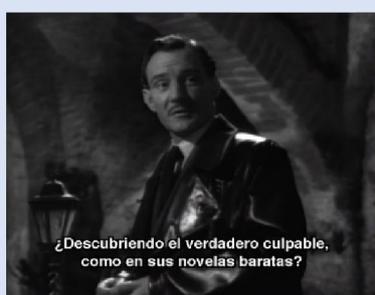
➤ *Harry Lime* (estadounidense, interpretado por Orson Welles):



➤ *Holly Martins*, amigo de Harry Lime (estadounidense, interpretado por Joseph Cotten) y Calloway (inglés, interpretado por Trevor Howard):



Vd. acusa injustamente a mi amigo, y voy a demostrárselo.



¿Descubriendo el verdadero culpable, como en sus novelas baratas?



Me gustaría hablar con Vd., Barón. Venga a verme.



¿Y por qué no? Lo haré y le pondré a Vd. en ridículo.



Le dije que se marchara de Viena, Martins.



Esto no es Santa Fe, yo no soy un sheriff, ni Vd. un héroe del oeste.



Se ha mezclado con los peores delincuentes de Viena...



-Siga pateando al caído.
-Lo haré.



Su manía es acusar a personas inocentes.



¿Tan ocupado está en buscar frascos de penicilina...



que no puede investigar un crimen?



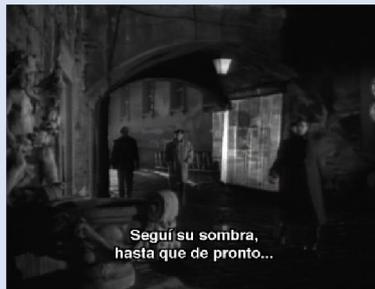
Hablo de crímenes.



Con tal de verla feliz, estoy dispuesto a lo que sea.



¡Harry!



Seguí su sombra, hasta que de pronto...

b. Austria.

Aparece reflejada a través del esplendor decadente, la ruina, la penuria, la sospecha, el miedo, la desconfianza, la ambivalencia, la pervivencia del nazismo —son destacables los sosías de Hitler que aparecen en forma de guardia y de enterrador en la película—.

Capaz de ayudar a Occidente —algo que representaría la figura del conserje—, no sin ciertos recelos, pero también de aliarse con los “enemigos” de Occidente en empresas criminales —el barón Kurtz y el Dr. Winckle, aliados del rumano Popescu y, bajo protección rusa, trabajando para el cínico de Harry Lime—.

- *Conserje* (interpretado por Paul Hörbiger):



Ser mejor no complicarse en cierta clase de asuntos.



No decir nada. Yo no hablar a policía.



Ya mi mujer prevenirme. Ella me decir que Vd. traer disgustos.



- *Baron Kurtz* (interpretado por Ernst Deutsch) y anónimos en las calles de Viena:



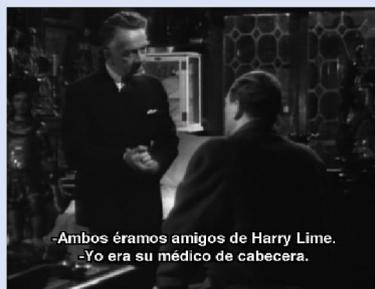
Pero no olvide que soy austriaco...



y que debo evitar a la policía aliada.



➤ *Dr. Winkle* (interpretado por Erich Ponto) y anónimos en las calles de Viena:



-Ambos éramos amigos de Harry Lime.
-Yo era su médico de cabecera.



El niño dice que ha sido Vd.



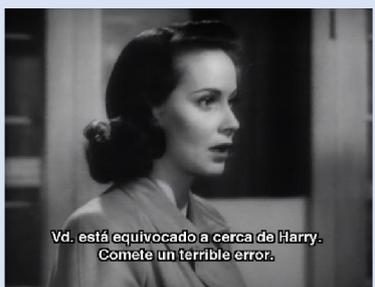
c. Checoslovaquia.

Se representa a través del personaje de Anna Schmidt como el aliado natural de Occidente y, sin embargo, traicionado. Cabe recordar que como país tenía una tradición democrática parlamentaria desde 1918, truncada después con la firma de los pactos de Munich —que ceden a Alemania la ocupación de los Sudetes en 1938 y abren el camino de la posterior invasión de 1939—. Tras un corto periodo democrático de posguerra, pasa a estar bajo influencia soviética desde el golpe de 1948 —coetáneo al rodaje de la película—. El personaje de Anna Schmidt representaría la fidelidad a pesar de todo, la decepción, la soledad y la desesperanza de quien ha sido abandonada.

➤ *Anna Schmidt* (interpretada por Alida Valli):



Los rusos me reclaman,
yo vengo de Checoslovaquia.



Vd. está equivocado a cerca de Harry.
Comete un terrible error.



No era nada importante.



Calloway se lo dejó.



¿Decirme qué?



-La verdad de Harry.



¿La sabe?



No sé qué habría sido de mí sin él.



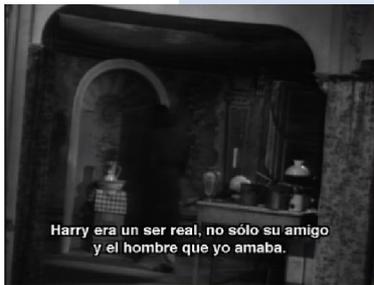
A mi llegada a Viena estaba sola, sin amigos, sin dinero.



Sabia que traficaba, pero no así.



Por favor, deje de imaginárselo como Vd. deseaba que fuese.



Harry era un ser real, no sólo su amigo y el hombre que yo amaba.

d. Rumanía.

Antiguo aliado del Eje, cambia de bando al final de la contienda, régimen comunista desde entonces. Popescu es un oportunista perverso, "no es de fiar".

➤ *Popescu* (interpretado por Siegfried Breuer):



Ayudé a Harry a falsificar el pasaporte de la señorita.



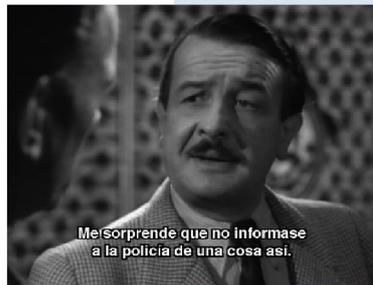
Ser humanitarios es un deber.



¿Quién le ha dicho esa tontería?



El portero de Harry lavaba una ventana en aquel instante.



Me sorprende que no informase a la policía de una cosa así.



Ana es una buena chica...



pero tiene que ir con cuidado en Viena.



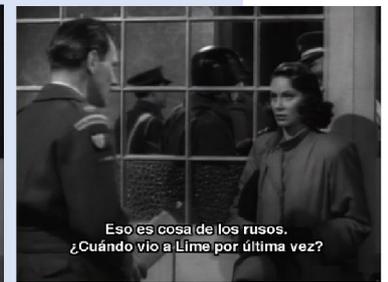
Todo el mundo tiene que ir con cuidado en una ciudad como ésta.



e. Rusia / Unión Soviética.

El "otro" por excelencia, al que se alude pero no se representa —salvo al jefe policial, únicamente interesado en repatriar a Checoslovaquia a Anna Schmidt—. La visión que se da es la de la persecución a las libertades individuales, el juego sucio e incluso la connivencia con el crimen.

➤ Referencias genéricas a los "rusos":



ANEXO IX

LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 2 – LA GUERRA FRÍA.

EJERCICIOS EN GRUPO. SÍNTESIS DE GUÍAS DE VISIONADO.

GRUPOS A y B (4 personas cada uno).

DIMENSIÓN TRABAJADA: **D1 – Tensión y crisis entre bloques: consecuencias políticas.**

PELÍCULAS SOBRE LAS QUE SE TRABAJA: (Ver al final del cuestionario).

Trabajo de montaje.

De los siguientes fragmentos documentales, escoged aquellos extractos que mejor ayuden a visualizar los siguientes conceptos y acontecimientos de relevancia en esta primera Guerra Fría europea:

Grupo A:

- *El reparto de influencias en Europa firmado en secreto entre Stalin y Churchill al final de la Segunda Guerra Mundial (1944).*
- *Las zonas de ocupación aliada en Alemania y Austria.*
- *Los países de Europa del Este liberados por el ejército soviético. La "zona de seguridad" soviética. Las democracias de Hungría y Checoslovaquia antes del Plan Marshall.*
- *Discurso del ex-primer ministro Wiston Churchill en Fulton (EEUU), febrero de 1946.*
- *La guerra civil griega.*
- *Palo y zanahoria: La doctrina Truman y el "Plan Marshall".*

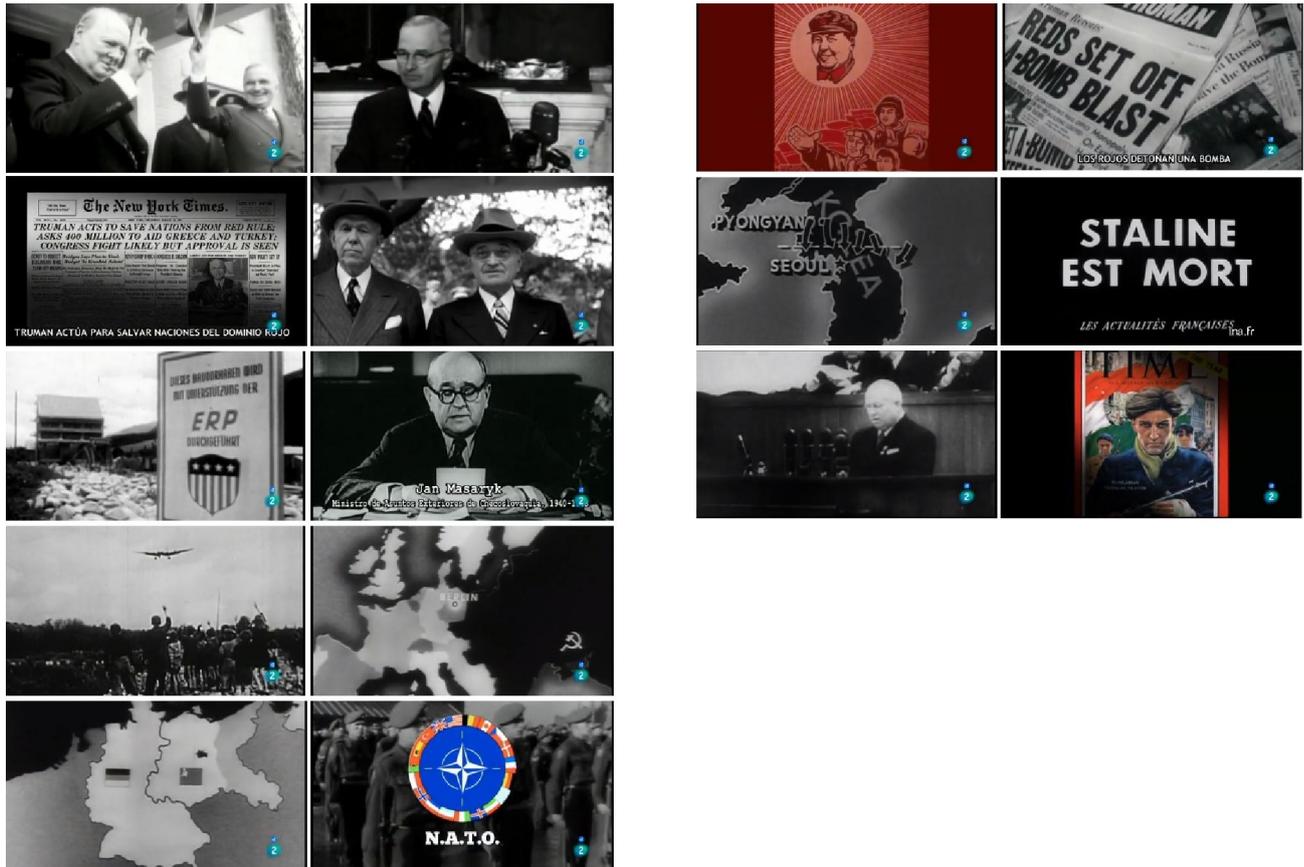
Grupo B:

- *Reacción soviética a la doctrina Truman y el Plan Marshall: la creación del Cominform. Los golpes en Hungría y Checoslovaquia (1948). Instauración de "democracias populares", sistema de partido único.*
- *La ruptura entre Tito (Yugoslavia) y Stalin (URSS), 1948.*
- *Unificación económica en el Berlín aliado (1948) y Bloqueo de Berlín (1948-1949).*
- *En contexto: la bomba atómica soviética y la revolución china (1949); la guerra de Corea (1950-1953).*
- *Muerte de Stalin (1953), la coexistencia pacífica de Jruschov y la condena del estalinismo en el XX Congreso del PCUS (1956).*
- *Las protestas de 1956: las diferencias del caso de Polonia (cesión) y el de Hungría (represión): los límites del aperturismo de Jrushov.*

Acompañadlos de una presentación previa (2 minutos) en la que se explique la relevancia histórica de lo que los fragmentos escogidos nos van a mostrar (estos no deberán durar en conjunto más de 10 minutos); y de una recapitulación posterior (8 minutos) en la que, con ayuda de un Powerpoint, se recapitulen y sinteticen los aspectos más importantes que se han mostrado, incluyendo aquellos mapas que puedan servir como apoyo a las explicaciones.

Como fuentes para extraer los fragmentos documentales, proponemos las siguientes:

- *El Tercer Hombre*, dir.: Carol Reed (Inglaterra, 1949). (Introducción).
Link: <https://ok.ru/video/280931469905> (consultado el 25/6/2019)
- *La historia no contada de los Estados Unidos*, dir.: Oliver Stone (EEUU, 2012). Episodios 4 y 5.
Link episodio 4: <https://vimeo.com/118876379> (consultado el 25/6/2019)
Link episodio 5: <https://vimeo.com/119318209> (consultado el 25/6/2019)
- *Después de Hitler*, dir.: David Korn Brzozza (Francia, 2016).
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PtjyC6PmgnE> (consultado el 25/6/2019)



GRUPO C (4 personas).

DIMENSIÓN TRABAJADA: **D2 – Retórica anti-comunista.**

PELÍCULAS SOBRE LAS QUE SE TRABAJA: *El Tercer Hombre*, dir.: Carol Reed (Inglaterra, 1949).

(Ver ANEXO XXXXXX).

GRUPO D (4 personas).

DIMENSIÓN TRABAJADA: **D3 – Retórica anti-capitalista.**

PELÍCULAS SOBRE LAS QUE SE TRABAJA: *Los asesinos están entre nosotros*, dir.: Wolfgang Staudte (Alemania Oriental, 1946) y *Sobre un millonario que robó el sol*, dir.: Zdenek Miler (Checoslovaquia, 1948).

Preguntas-guía, sobre las que elaborar un comentario y una exposición de 15 minutos, apoyada en fragmentos concretos extraídos de la película (no más de 2 minutos cada uno y en total no deben superar los 8 minutos de exposición):

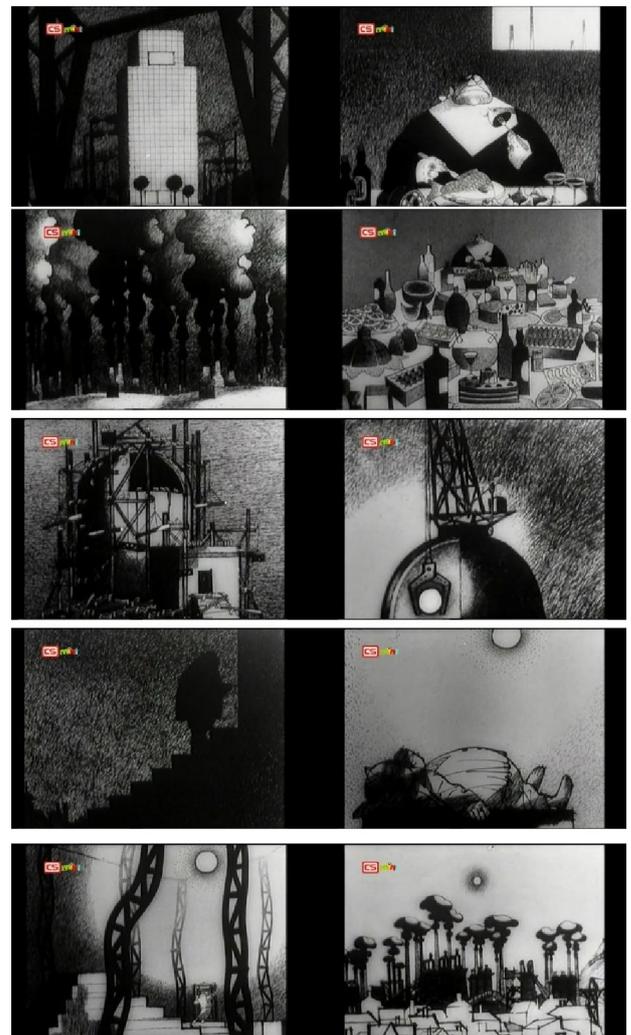
- *Los asesinos están entre nosotros*, dir.: Wolfgang Staudte (Alemania Oriental, 1946):
 Link: https://www.youtube.com/watch?v=gmoCaEtoG_M (consultado el 25/6/2019).
 Link subtítulos: <https://www.opensubtitles.org/en/subtitles/3133640/murderers-among-us-es> (consultado el 25/6/2019).

En esta película se habla de las heridas abiertas de la guerra y del nazismo. Pero también se habla del capitalismo: ¿hay algún personaje en la película en el que confluyen nazismo y capitalismo? ¿Qué se nos cuenta de ese personaje, en el pasado y en el presente? ¿Hay algún diálogo que refleje su oportunismo? ¿Hay alguna escena en la que se establezca un paralelismo entre su poder en el pasado y en el presente? ¿De qué nos alerta la película sobre las buenas palabras de este personaje y su idea del sacrificio? ¿Cuál

crees que es la intención de la película al hacer confluir en un personaje estas dos cuestiones —nazismo y capitalismo—?

¿De qué otras cuestiones nos alerta esta película? Según esta película, ¿qué valores deberían primar en la construcción de esa nueva sociedad y qué otros deberían rechazarse? ¿Cuál es el camino correcto y cuál es el incorrecto? ¿A través de qué personajes se refleja esto? ¿Crees que hay una finalidad educativa o doctrinal al señalar una serie de valores como correctos e incorrectos?

¿En qué contexto se rodó esta película? Infórmate sobre su país de producción y el año en el que se realiza. ¿Bajo qué dominio se encontraba esa zona? ¿Qué tipo de empresa eran los estudios DEFA: pública o privada? ¿A qué intereses servían? ¿Qué mensaje crees que se destaca en esta película? ¿Qué crees que se pretende con ese mensaje? ¿Qué nueva realidad se intentaba construir en la inmediata posguerra, tras el nazismo y la guerra?



- *Sobre un millonario que robó el sol*, dir.: Zdenek Miler (Checoslovaquia, 1948):
 Link: <https://www.ulozto.sk/live/!BpVXBV6Dx/about-a-millionaire-who-stole-the-sun-zdenek-miler-1948-shortmovie-no-language-avi> (consultado el 25/6/2019).

Busca información sobre la nacionalidad y el año de producción de esta película. ¿Qué había ocurrido en este país en los años previos? ¿Qué aspectos relevantes habían sucedido en ese mismo año? En los rótulos finales leemos "Ceskoslovenski statni film": busca su traducción del checo e información acerca de esta empresa. ¿Qué tipo de capital está detrás de la producción de esta película, a qué intereses podía servir: públicos o privados? ¿Y cómo lo asocias al momento histórico que vivía Checoslovaquia? ¿Dirías que hay un ideario político detrás de esta película?

En la situación de partida que nos plantea esta película, ¿a quién beneficia el trabajo de las miles de personas que van a trabajar a la industria? ¿Dirías que para esta película esos intereses particulares son compatibles con los del común de la sociedad? ¿Cómo ilustra la película esa idea? ¿Qué ideología defiende esa postura?

¿Qué simboliza el dueño de la fábrica? ¿Piensas que el hecho de representar a un personaje disfrutando sólo de un banquete pantagruélico, en tiempos de posguerra, podía tener un valor simbólico fuerte? ¿Por qué? ¿Qué reacción podía tener el público, en plena posguerra, al ver a un personaje comiendo hasta la enfermedad a expensas de los demás? ¿Qué otros valores o actitudes rechazables representa este personaje?

¿Dirías que, según esta película, el capitalismo está abocado a su auto-destrucción? ¿Qué representaría el sol en esta película?

Compara cómo empieza y acaba la película en términos de luz y música. ¿Qué representa el triunfo final del sol y la reactivación de la industria? ¿Cómo se transforma la música en los últimos segundos? ¿Piensas que en conjunto hay un discurso político claro?

.....
GRUPO E (4 personas).

DIMENSIÓN TRABAJADA: **D4 - Tensión y crisis entre bloques: consecuencias sociales y humanas.**

PELÍCULAS SOBRE LAS QUE SE TRABAJA: *Cold War*, dir.: Pawel Pawlikowski (Polonia, 2018).

DVD publicado por Cameo Ediciones en 2018.

.....

El comunismo en los países de Europa del Este mantuvo una relación ambivalente, contradictoria con las señas de identidad nacionales de cada estado. Por un lado, se apoyaba en el discurso nacionalista para "hacerse más atractivos a ojos de las sociedades que gobernaban" (Briggs, 1997): eso supuso el fomento de la investigación y la difusión de la cultura tradicional de cada país, asociado a políticas de juventud, pero también el rechazo a minorías lingüísticas y culturales dentro de ellos, lo que implicó un gran número de desplazamientos nada más finalizada la guerra —sobre todo, cuando se trataba de minorías como la alemana—. Si la cultura nacional preponderante en cada estado era utilizada políticamente como arma propagandística, las expresiones culturales minoritarias podían llegar a ser objeto de sospecha. ¿En qué corto diálogo se refleja esto en la película?

Por otra parte, esa difusión del folklore y la tradición nacional era vigilada de cerca. ¿Por qué piensas que era así? ¿Qué valores de esa tradición chocaban frontalmente con el comunismo de corte estalinista impuesto desde 1948 a 1953 en los países de la Europa del Este? ¿Qué pistas da la película? ¿Qué cosas le preocupan al comisario político que acompaña a los dos investigadores? ¿Qué papel simbólico dirías que tiene la iglesia abandonada y el campo en la película? ¿Qué hace el comisario político en ese paisaje al inicio de la película y por qué acuden allí los dos protagonistas de la película al final? ¿Por qué allí?

¿Crees que ese impulso a la cultura tradicional es sincero o interesado? ¿Cómo define el comisario político al folklore que dice apoyar (ver 6'40")? ¿Cuál es la confesión que les hace a Wiktor e Irena tras la actuación en Varsovia? ¿De qué manera esa expresión cultural se politiza? ¿Cuál es la reacción de Wiktor e Irena cuando un alto cargo político les propone hacer canciones sobre "la reforma agraria, la paz mundial y las amenazas a ella"? ¿Entiendes a Wiktor? ¿Crees que existe otra posibilidad que no sea la de aceptar? ¿Qué ha cambiado en el palacio donde el conjunto tiene su sede antes y después de la actuación en Varsovia y de la aceptación de las condiciones que el poder les impone? ¿Qué apreciación hace el comisario político de una de las bailarinas y de la imagen que como grupo tienen que dar (ver 23'30")? ¿Qué canciones ensayan? ¿Qué contexto político refleja?

¿En qué influye el clima político de la Guerra Fría a la práctica de la delación? ¿En qué momentos se refleja la delación en la película?

.....

GRUPO F (4 personas).

DIMENSIÓN TRABAJADA:

D5 - Tensión y crisis entre bloques: consecuencias psico-sociales: la amenaza nuclear.

PELÍCULAS SOBRE LAS QUE SE TRABAJA: *(Ver al final del cuestionario).*

.....

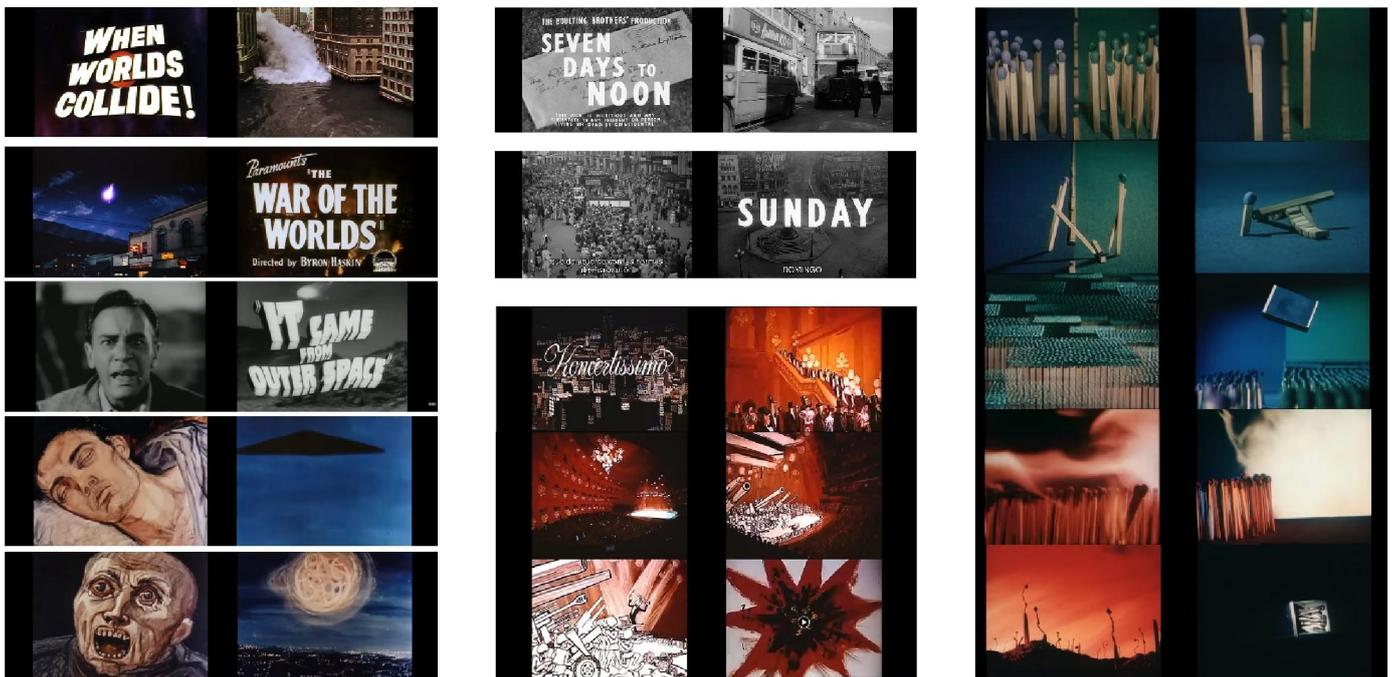
El uso de la bomba nuclear por Estados Unidos en los bombardeos de Hiroshima y Nagasaki (1945) tuvo un doble objetivo: conseguir la rendición del ejército japonés (algo cuestionado, ya que se daba por hecha —ver artículo BBC—) y lanzar una seria advertencia a la URSS de Stalin. Esta amenaza se equilibró en 1949, cuando la URSS puso a prueba su bomba nuclear. Llegados a este punto, el uso del arma nuclear por una de las partes conllevaría la aniquilación mutua, por lo que a partir de este momento se llega a un "equilibrio del terror".

Este hecho tiene su eco en el miedo a la destrucción total que suscita en las sociedades de todo el mundo. Y se refleja de diferente forma en diferentes expresiones culturales de masas, siendo el cine un ejemplo claro, al revelar imaginarios y miedos colectivos.

En tanto que nos centramos en el estudio de la posguerra europea, tendremos especialmente en cuenta aquellas películas europeas, producidas a uno y otro lado del "telón de acero", sin perder de vista la hegemonía del cine estadounidense como producto de consumo en las sociedades occidentales europeas y, por lo tanto, como realidad europea que, en cierta forma, es. Por lo tanto, analizaremos ese cine estadounidense que amolda las mentalidades americanas y de Europa occidental, dados los lazos económicos y culturales establecidos en este ámbito tras la implantación del Plan Marshall y la firma de acuerdos comerciales —ver los acuerdos Bloom-Byrnes firmados entre Francia y Estados Unidos, por ejemplo—. Y nos centraremos en las visiones más matizadas producidas en la Europa capitalista así como las visiones tardías que se dan en el cine del bloque comunista.

En este trabajo, se trata de encuadrar cronológica y geográficamente diferentes extractos —trailers, fragmentos de películas— que ilustren la naturaleza de ese miedo (¿se señala abierta o simbólicamente a un enemigo exterior? ¿se habla genéricamente de la amenaza nuclear? ¿cómo se representa el horror? ¿en qué contexto histórico surgen esos discursos? ¿son representativos de un discurso político imperante o son voces discordantes? ¿qué intencionalidad esconden esos discursos?).

Para ello, proponemos un trabajo de montaje, presentación de fragmentos y de síntesis sobre este hecho —el miedo nuclear— expresado a través del cine, como fenómeno representativo de los miedos colectivos existentes o que se pretendían inculcar.

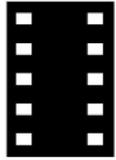


Recomendamos el apoyo en estas fuentes:

- Artículo BBC: "¿Era necesario lanzar la bomba contra Hiroshima?"
Link: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150805_hiroshima_bomba_atomica_aniversario_razones_aw (Consultado el 25/6/2019)
- Artículo BBC: "How the bomb changed everything"
Link: <http://www.bbc.com/culture/story/20150702-how-the-bomb-changed-everything> (Consultado el 25/6/2019)
- Center for Slavic, Eurasian and East European Studies, University of North Carolina: "A visual guide to the cold war: movies".
Link: <https://coldwar.unc.edu/film/> (Consultado el 25/6/2019)
- Blog de Pascal Bauchard: Historia y Cine: La guerra fría.
Link: <http://www.pascalbauchard.fr/wordpress/?p=217> (Consultado el 25/6/2019)

Y en estos enlaces a trailers y películas:

- Estados Unidos:
 - o Tráiler "When worlds collide", Rudolph Maté (1951)
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KcLaMyc4ecE> (Consultado el 25/6/2019)
 - o Tráiler "War of Worlds", Byron Haskin (1953)
Link: https://www.youtube.com/watch?v=K_4B9qa_iM0 (Consultado el 25/6/2019)
 - o Tráiler "It came from outter space", Jack Arnold (1953)
Link: https://www.youtube.com/watch?v=85xpN_Ohwqs (Consultado el 25/6/2019)
 - o Tráiler "It came from beneath the sea", Robert Gordon (1955)
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=0nmOjIU9kA> (Consultado el 25/6/2019)
- Europa occidental:
 - o "Seven days to noon", John and Roy Boulting (Reino Unido, 1950).
Link: <https://ok.ru/video/2724235840000> (Consultado el 25/6/2019)
 - o "A short vision", Joan y Peter Foldes (Reino Unido, 1956).
Link: https://www.youtube.com/watch?v=a_gjnrUYtY (Consultado el 25/6/2019)
- Europa oriental, bloque comunista:
 - o "Koncertissimo", József Gémes (Hungría, 1968)
Link: <https://www.facebook.com/1107756469309751/videos/1206199609465436/?v=1206199609465436> (Consultado el 25/6/2019)
 - o "Conflict", Garri Bardin (URSS, 1983)
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8m-VNvJpMpw> (Consultado el 25/6/2019)



LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 3.

LA RECONSTRUCCIÓN EN EUROPA OCCIDENTAL: EL MODELO DEL "ESTADO DE BIENESTAR".

4 sesiones.

Historia del mundo contemporáneo.
1º Bachillerato (Humanidades / CCSS).

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- Describir el contexto político.
- Describir el modelo económico instalado en Europa occidental en los años de posguerra.
- Explicar la problemática definición de "Estado de bienestar" y señalar el doble intervencionismo estatal en economía y medidas sociales.
- Explicar el origen, las motivaciones y la significación humana de las medidas sociales tomadas por los Estados en la Europa occidental de la posguerra.
- Reconocer, describir y contextualizar las consecuencias sociales del "Estado de bienestar".

LOGROS DE APRENDIZAJE

-  = metodológicos.
-  = de contenido.

CONSECUENCIAS SOCIALES: "ESTADO DEL BIENESTAR"

Éxodo del campo a la ciudad, crecimiento urbano, consumismo, aceleración de los desplazamientos (grandes infraestructuras), turismo, ocio y "americanización" de la cultura.

RECONSTRUCCIÓN SOCIAL.

Orígenes (informe Beveridge), motivaciones y significación humana de las medidas sociales emprendidas por los estados.

RECONSTRUCCIÓN ECONÓMICA: LA "AMERICANIZACIÓN" DE LA ECONOMÍA.

El intervencionismo estatal en la planificación de la economía y el Plan Marshall.
El modelo estadounidense: taylorismo, fordismo y productividad.
Consecuencias en las formas de trabajo.

CONTEXTO POLÍTICO Y RECONSTRUCCIÓN ECONÓMICA.

Situación política de posguerra: descrédito, pérdida de soberanía y hegemonía de las viejas potencias.
Repaso a la geopolítica europea en la posguerra: rivalidad URSS-USA, "telón de acero" y "Guerra Fría".
Influencia de EEUU en países de Europa occidental: dependencia mútua, necesidad de reactivación económica y de reformar y legitimar el capitalismo frente al auge interior y exterior del comunismo.

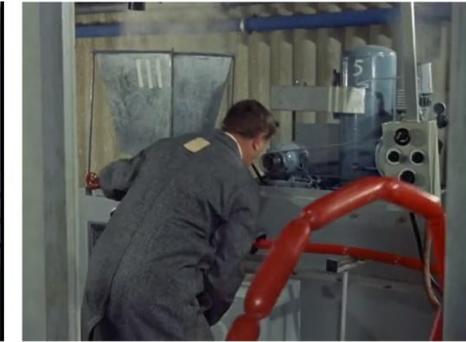
REFUERZO METODOLÓGICO.

INDIVIDUAL: Cuaderno reflexivo, análisis histórico de filmografía propuesta por el profesor.

ANEXO XI – ACTIVIDAD 3: LA RECONSTRUCCIÓN DE POSGUERRA EN EUROPA OCCIDENTAL. EL MODELO DEL “ESTADO DEL BIENESTAR”.
SESIÓN 1 – INTRODUCCIÓN. CONTEXTO POLÍTICO Y RECONSTRUCCIÓN ECONÓMICA: LA “AMERICANIZACIÓN” DE LA ECONOMÍA (1ª parte).

SEGMENTO 1: Activación de conocimientos previos (síntesis). (25 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Powerpoint: esquema de la sesión.	Breve introducción a la actividad: objetivos, contenidos, tiempos.		5 min.
Del profesor, para el alumno: cuestionario 1 de la evaluación inicial	Evaluación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Profesor: Entrega de cuaderno reflexivo para la actividad 3 y cuestionario inicial. - Alumno: cumplimentación del cuestionario. - Profesor: recogida del cuestionario. 	1. Si recuerdas el desenlace de la Segunda Guerra Mundial, ¿por qué piensas que los países de Europa occidental recibieron una influencia importante de los Estados Unidos? 2. ¿En qué aspectos piensas que pudo darse esta influencia y por qué? ¿De qué maneras piensas que las personas vivían esa influencia? ¿En qué cosas concretas se podía manifestar?	10 min.
Powerpoint: mapa de la Europa liberada y dividida en dos zonas de influencia (americana y soviética) tras la Segunda Guerra Mundial. Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más útiles, que entronquen con los aspectos a tratar en la actividad).	Explicación y dinámica de grupo, con aportaciones de ideas por el conjunto de la clase: consolidación de conocimientos previos (actividad 1 y 2) y puesta en relación con la actividad 3. <ul style="list-style-type: none"> - Europa destruida: penuria y emergencia social. - Europa dividida y bajo la hegemonía de URSS y EEUU. Europa arrastrada por la dinámica de la guerra fría. Repaso de momentos clave en el incremento de la tensión entre bloques. La doctrina Truman y el acicate del Plan Marshall. 		10 min.
LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS: 1. El alumno es capaz de activar, sintetizar y poner en relación de manera pertinente conocimientos adquiridos previamente. Igualmente, explicita ideas recibidas. FINALIDADES PARA EL DOCENTE: 1. Evaluar el grado de conocimientos de temas a tratar por parte del alumnado, así como las ideas recibidas de las que parten. Ver qué dimensiones se apuntan con más frecuencia, adecuación y precisión. 2. Base para el desarrollo de la actividad, insistiendo en aspectos o dimensiones pasadas por alto por los alumnos. 3. Base para evaluación final de la actividad.			

SEGMENTO 2: Motivación a la actividad y al debate. (25 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
	Transición: <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del visionado, con el objetivo de realizar un posterior debate. 		1 min.
“Tiempos Modernos”, de Charles Chaplin (EEUU, 1934): 2’45” a 5’09” “Mi Tío”, de Jacques Tati (Francia, 1954): 1h26’23” a 1h31’23”	Visionado.	¿Qué diferencias y sobre todo qué similitudes ves entre estos dos fragmentos? ¿En qué se basa el modelo de producción y de trabajo que reflejan ambas películas? ¿Cómo explicas que puedan existir similitudes entre “Tiempos Modernos”—producida en EEUU en 1934— y “Mi Tío”—una película producida en Francia en 1953—? ¿Qué ha podido ocurrir para que lo que refleja Charles Chaplin del Estados Unidos de la década de los 30 se parezca a lo que refleja Jacques Tati de Europa occidental 20 años después?	7 min.



Cuaderno reflexivo.	Cada alumno hace sus anotaciones en su cuaderno.	4 min.
Pizarra, para apuntar ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos (al menos, las más útiles, que entronquen con los aspectos a tratar en la actividad).	Puesta en común de ideas, debate.	7 min.
	Síntesis final y anticipo del contenido de la siguiente clase.	3 min.
	Explicación de tarea para realizar fuera del aula. Visionado de los fragmentos señalados, puestos a disposición por el profesor a través de un enlace (en plataforma Edmodo o similar).	3 min.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Detectar diferencias entre un modelo productivo en cadena altamente manual y otro donde prima la automatización y la supervisión de la máquina.
2. Señalar las similitudes entre las escenas vistas, que tienen que ver con producción en cadena (constante y acelerada).
3. Visualizar y reconocer a través de dos fragmentos paródicos el significado humano y vivencial de este cambio de modelo productivo (cómo afecta física y mentalmente al trabajador).
4. Relacionar estas escenas con el contexto planteado de posguerra (dominación estadounidense de los países de Europa occidental, implantación del modelo económico, industrial y productivo americano).
5. Aproximarse por la vía de la empatía histórica a la perplejidad suscitada en los europeos por la llegada de un modelo de trabajo nuevo y la ambivalente valoración de “lo americano” (entre fascinación y reticencia).

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

1. Aproximación emocional al trabajo posterior.
2. Valorar el grado de participación de los alumnos en el modelo de dinámica propuesta para poder considerar una progresión ulterior más o menos paulatina y más o menos estructurada.

TAREA 1 (FUERA DEL AULA)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Enlace puesto a disposición de los alumnos a través de plataforma online (tipo Edmodo):</p> <p>“Jour de fête”, de Jacques Tati (Francia, 1949)</p> <p>(los extractos suman 16 min. aprox, en total)</p> <p>11’53” a 13’05” (situación de partida);</p> <p>38’45” a 43’10” (la proyección);</p> <p>55’30” a 58’20” (entrenamiento);</p> <p>1h01’35” a 1h05’20” (puesta en práctica);</p> <p>1h11’00” a 1h12’30” (continuación);</p> <p>1h13’50” a 1h15’50” (desenlace).</p>	<p>Visionado de los fragmentos señalados y elaboración de observaciones en cuaderno-reflexivo</p>	<p>¿Qué caracteriza el nuevo modelo de trabajo “a la americana” que el cartero intenta imitar? Explícalo en tus palabras. ¿Cuáles son las “consignas” que más se repiten —durante la proyección del reportaje, en el entrenamiento y después, durante los recorridos “a la americana” del cartero— para imitar ese modelo? ¿Cómo afectan al cartero? ¿Cómo lo relacionas con los fragmentos vistos en clase?</p> <p>Antes de la proyección del documental, el cartero desempeña su trabajo a otro ritmo: si te fijas en el primer fragmento señalado, uno de los feriantes quiere enviar una carta, el dueño del bar de la plaza le acompaña a un buzón, donde hay marcados unos horarios de paso que desconciertan al feriante, ¿cuál es la reacción del dueño del bar ante</p>	<p>30 min. (aprox.)</p>

eso? ¿Dirías que el cartero sigue esos horarios o no? ¿Y por la reacción que tiene, dirías que para el dueño del bar —y para cualquier lugareño— eso es un problema?

Tras ver el reportaje del servicio postal americano en la fiesta del pueblo, al día siguiente, en la oficina de correos, ¿qué murmura el cartero viendo a sus compañeros trabajar? ¿Cómo reaccionan sus compañeros ante esos comentarios? ¿Qué ha cambiado en la actitud de François hacia su trabajo? ¿Por qué?

¿Dirías que la película es crítica con ese modelo de producción y de trabajo “a la americana”? Explícalo.



LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Explicar las consecuencias concretas, más allá de la industria, que tiene la implantación del modelo “americano” en países de Europa occidental.
2. Explicar el sentido, el significado que tiene una parodia como esta en su contexto: el de un momento histórico en el que se produce un cambio en el modelo económico y productivo.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

3. Poder evaluar de forma fehaciente —a través del cuaderno reflexivo escrito por el alumno— su grado de asimilación de lo apuntado en la primera sesión y su capacidad de poner en relación los ejemplos vistos en clase (centrados en la industria) con los que plantea esta película (el cambio de modelo productivo, que va más allá de la industria).

SESIÓN 2 – DESARROLLO. CONTEXTO POLÍTICO Y RECONSTRUCCIÓN ECONÓMICA: LA “AMERICANIZACIÓN” DE LA ECONOMÍA (2ª parte). CONTEXTO SOCIAL.

SEGMENTO 1: INTRODUCCIÓN, PUESTA EN COMÚN DE TAREA. (15 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
	Síntesis de la sesión anterior (contextualización y consolidación de conocimientos).		5 min.
Pantalla: proyección de imágenes, sin sonido (o con el volumen bajo), para acompañar la puesta en común: “Jour de fête”, de Jacques Tati (Francia, 1949) Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.	Puesta en común de la tarea fuera del aula. Los alumnos toman nota en su cuaderno reflexivo —en el recuadro provisto a tal efecto— de las aportaciones más válidas de sus compañeros, fijadas por el profesor en la pizarra. Cada alumno, con sus aportaciones propias y las del resto de la clase, reelaborará fuera del aula el ejercicio.		8 min.
	Síntesis de ideas principales (las más pertinentes y adecuadas) puestas en común por el conjunto de la clase.		2 min.
LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS: 1. Los mismos de la tarea del aula (ver), pero corregidos y enriquecidos por las aportaciones del conjunto de la clase y del docente. FINALIDADES PARA EL DOCENTE: 2. Fomentar la participación y la sinergia dentro del grupo-clase. 3. Evaluar el grado de participación en la puesta en común. Feed-back del grado de asimilación de conocimientos por parte de los alumnos.			

SEGMENTO 2: EXPLICACIÓN ILUSTRADA. VISIONADO-DEBATE. El modelo productivo estadounidense: orígenes, motivaciones políticas para su implantación en Europa, consecuencias. Contexto social. (35 minutos)			
RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Powerpoint. Utilización de mapas de la Europa de posguerra, dividida en las zonas de influencia americana y soviética.	Explicación (1/2): <ul style="list-style-type: none"> - Orígenes de la “americanización” económica: definición de <i>taylorismo, fordismo</i> y el <i>New Deal</i> estadounidense de los años 30. - Contexto inmediato: posguerra, destrucción económica y social (penuria), dominación geopolítica URSS-USA en una Europa dividida (Europa occidental liberada y bajo influencia estadounidense) y Guerra Fría. - Causas de la americanización de la economía de los países de Europa occidental: <ul style="list-style-type: none"> o Pérdida de hegemonía y soberanía europea. o EEUU, nueva hegemonía económica mundial. o Relaciones de dependencia mutua (Europa occidental-EEUU) o Interés económico mutuo (EEUU necesita mercado europeo y Europa necesita inversión) e interés político mutuo en la reactivación económica (freno al comunismo en el contexto de la Guerra Fría, atención 		10 min.

<p>urgente a la situación de emergencia económica y social).</p> <p>"La historia no contada de los Estados Unidos – Epidodio 4", de Oliver Stone (EEUU, 2012): 1'45" a 2'40" y 4'08" a 5'03"</p> <p>INA.fr: "Les Actualités Françaises", (Francia, 11/dic/1947): Las huelgas del otoño de 1947 (18")</p>	<p>visionado de los fragmentos escogidos.</p>    		3 min.
<p>Powerpoint.</p>	<p>Explicación (2/2):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos para la puesta en marcha de la americanización de la economía: el acicate del Plan Marshall, la liberalización comercial impulsada a través de la OECE. 		5 min.
<p>"La historia no contada de los Estados Unidos – Epidodio 4", de Oliver Stone (EEUU, 2012): 31'07" a 33'36"</p> <p>INA.fr: "Les Actualités Françaises", (Francia, 22/abr/1948): La firma de la CCEE (31")</p> <p>INA.fr: "Les Actualités Françaises", (Francia, 13/mayo/1948): La llegada del primer carguero del Plan Marshall (34")</p> <p>INA.fr: "El plan Marshall: modernización y productividad" de Michel Drancourt (Francia, 1970) para el programa "Ving quatre heures sur la deux" ORTF (2'01")</p>	<p>visionado de los fragmentos escogidos.</p>    		6 min.
<p>Powerpoint:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes fijas extraídas de los fragmentos vistos de "Tiempos Modernos", "Día de fiesta" y "Mi Tío" para fijar las ideas principales y apuntar con alguna imagen el "American way of life" como representación del ideal de la sociedad de consumo. 	<p>Breve lluvia de ideas, moderada por el profesor (mientras se proyectan las imágenes).</p> <p>Síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias de la implantación del modelo productivo americano: cambio en las formas de trabajo (el paradigma de la productividad), implantación de la sociedad de consumo (sus efectos se verán más adelante). <p>Aclaración de dudas.</p>	<p>¿Cuáles son las consecuencias en el trabajo de la implantación de este nuevo modelo? ¿de qué nos hablaban estas imágenes?</p>	5 min.
<p>Powerpoint:</p> <p>En fuerte contraste con las ilustraciones anteriores, se proyectan imágenes extraídas de fragmentos de la actividad 1 para tener bien claro el punto de partida:</p>	<p>Breve lluvia de ideas, moderada por el profesor (mientras se proyectan las imágenes).</p> <p>Transición con el siguiente segmento:</p>	<p>¿En qué sociedad se implanta este modelo productivo? ¿cuál era el estado en el que se encontraban las sociedades europeas, a consecuencia de la guerra? ¿de qué nos hablaban estas imágenes? ¿qué consecuencias tuvo esta situación sobre la conciencia colectiva y qué efectos políticos de primer orden conllevó?</p>	6 min.

las consecuencias de la guerra en la vida de las personas. La simple reactivación económica era indispensable, pero no era suficiente. El desastre humano y la urgencia social seguían allí.

- Especificidades europeas en la implantación del modelo “americano”: las medidas de protección social que completan la fórmula del “Estado del Bienestar” (se verán en la próxima sesión).



LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Describir el modelo de producción estadounidense que se implanta en Europa occidental a partir de conceptos como el *taylorismo* y el *fordismo*.
2. Describir los modelos de intervención estatal en la economía que servirán de base para la economía de posguerra en Europa occidental: el New Deal y las propuestas de Keynes.
3. Contextualizar este proceso de americanización de la economía en la geopolítica de la Europa —y concretamente, la Europa occidental— de posguerra y explicar su puesta en marcha a partir de la dependencia mutua —en lo económico y en lo político— existente desde entre Europa occidental y EEUU.
4. Hacer referencia al Plan Marshall como el máximo exponente de esta americanización de la economía y a la OEEC como el organismo internacional que implanta las reformas necesarias para la homologación de los modelos productivos, la puesta en marcha del Plan y el establecimiento de un mercado común (todavía embrionario).
5. Citar como consecuencias del cambio de modelo productivo: el cambio en las formas de trabajo y la implantación de una sociedad de consumo, lo que implica un cambio profundo en la forma de vida de las sociedades europeas.
6. Valorar el contexto de urgencia social —trabajado ampliamente en la actividad 1— en el que llegan estos cambios a la economía europea. Argumentar que la simple reactivación económica no bastaba para cerrar las heridas sociales y morales de la guerra. Y que el sufrimiento humano ha llegado a extremos tan duros que se impone una reparación en forma de derechos (para acabar con esa emergencia social y con el descontento que deslegitima al propio sistema capitalista que se quiere restaurar), en un contexto de toma de conciencia colectiva y de firma de tratados internacionales como la “Declaración Universal de Derechos Humanos”.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

7. Asentar con éxito conceptos, definiciones y explicaciones una vez que los alumnos han podido intuir —mediante la visualización y la descripción— el significado de este cambio de modelo en la vida de las personas y el estado de ánimo con el que se acogía este cambio en las sociedades. Es decir, pretendemos con esta secuencia didáctica predisponer al alumno a asimilar con mayor facilidad unos conceptos que de entrada les podrían resultar abstractos o inaprehensibles.

TAREA 2 (FUERA DEL AULA)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Sobre el “Estado del Bienestar”: Cita de Francisco Comín Comín [1952], “El surgimiento y desarrollo del Estado del Bienestar (1883-1980)” en http://www.filosofia.org/ave/002/b079.htm</p> <p>Introducción y apartado A) de https://aprendeconomia.com/2010/04/05/4-el-estado-del-bienestar/</p> <p>Sobre el “informe Beveridge”: https://www.laguia2000.com/inglaterra/el-informe-beveridge</p>	<p>Lectura y comentario de los textos propuestos.</p>	<p>Apoyándote en los textos, ¿con qué no hay que confundir el “Estado del Bienestar”, qué NO es? ¿En qué consiste? ¿Qué lo motivaba?</p> <p>Más allá de estos textos, señala el contexto histórico (político, económico y social) en el que se implanta el Estado del Bienestar.</p>	<p>30 min. (aprox.)</p>

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Explicar que el término “Estado del Bienestar” es inconcreto y no conforma una ideología sino que hace alusión a una serie de medidas políticas, económicas y sociales impulsadas —de forma muy diferente— desde democracias capitalistas y que tienen en común buscar una amplia protección social y la intervención, en mayor o menor medida, de los Estados sobre la economía.
2. Contextualizar la implantación de este modelo en la realidad política, económica y social de los países de Europa occidental, bajo influencia estadounidense, de la posguerra. Asociar este fenómeno a la situación de emergencia y descontento social —previo y posterior a la guerra— y al poder político y prestigio social ganado por el comunismo en Europa —lo que representaba una “amenaza” para la pervivencia de las democracias capitalistas europeas y para la nueva hegemonía mundial de EEUU—.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

3. Lograr un asentamiento de los conocimientos previos a partir del trabajo individual del alumno.
3. Poder evaluar de forma fehaciente —a través del cuaderno reflexivo— el grado de asimilación y la capacidad de contextualización del alumno de este concepto con otros conocimientos ya adquiridos.

SESIÓN 3 – RECONSTRUCCIÓN SOCIAL: EL “ESTADO DEL BIENESTAR” Y SUS CONSECUENCIAS (1ª parte).

SEGMENTO 1: PUESTA EN COMÚN, VISIONADO-DEBATE Y SINTESIS. El qué y el porqué del “Estado de Bienestar”. El doble intervencionismo estatal: económico y social. (30 minutos).

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Profesor: Powerpoint: proyección textos de TAREA 2.</p> <p>Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.</p> <p>Alumnos: Cuaderno reflexivo.</p>	<p>Puesta en común de comentario de textos sobre “Estado del bienestar” (1ª parte). Comentario participativo.</p> <p>Síntesis de ideas fundamentales por parte del profesor: definición de “Estado del bienestar” y breve repaso del contexto de posguerra.</p>	<p>Las mismas de la TAREA 2.</p>	10 min.
<p>Profesor: Proyección: Selección de fragmentos de “El espíritu del 45” de Ken Loach (Reino Unido, 2013) 13’21” a 13’45” (esperanza en la intervención estatal de posguerra), 16’11” a 16’42” (la permanencia en el recuerdo de la anterior posguerra y sus consecuencias), 4’42” a 7’34” (la miseria de entreguerras), 27’53” a 29’28” (las posibilidades y limitaciones para la intervención estatal de la posguerra)</p> <p>Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.</p> <p>Alumnos: Cuaderno reflexivo.</p>	<p>Visualización, toma de notas de los alumnos en el cuaderno reflexivo y puesta en común.</p> <p>Síntesis de ideas fundamentales por parte del profesor: el contexto de los años 30, el estado de ánimo y el descontento de posguerra, definición de “economía de guerra”, el intervencionismo estatal en la posguerra: económica y social (y sus limitaciones). El impulso del Plan Marshall a la inversión pública para el relanzamiento económico (y la implantación del modelo productivo americano).</p>	<p>Más allá del contexto de la inmediata posguerra, ¿de qué otro contexto nos habla este fragmento? ¿A qué periodo previo se remontan los entrevistados? ¿Qué temor existía tras la guerra? ¿Según los entrevistados, qué se esperaba del Estado tras la guerra? ¿Y cuáles eran las limitaciones del Estado en esa tarea?</p> <p>Más allá de lo que dicen los entrevistados y nos muestra la película —y recordando el contenido de las sesiones 1 y 2—, ¿por qué vías piensas que los estados de Europa occidental pudieron obtener la inversión necesaria para acometer esa tarea? ¿A qué “precio” o con qué condiciones?</p>	15 min.
<p>Profesor: Powerpoint.</p> <p>Proyección: “Ceci n’est pas un trou” (“Esto no es un agujero”), de Lucie Thocaven (Bélgica, 2017): 56” a 3’05”</p>	<p>Síntesis: definición de Estado de bienestar, contexto inmediato y contexto previo a la guerra. El doble intervencionismo estatal (económico —favorecido por las ayudas del Plan Marshall— y social —ampliación de la seguridad social—).</p> <p>Ilustración con corto de animación.</p>		5 min.



J'avais 10 ans, je triais le charbon avec ma mère.



Si on était malade, on perdait notre salaire.



Et sans salaire, pas de pain, pas de médecin.



Et après l'accouchement, hop, retour à l'usine !



Moi aussi je bossais à l'usine, 50 heures par semaine.



Le jour où la machine m'a broyé le bras, on m'a foutu dehors, direct.



On voulait la semaine des 40 heures et la Sécurité sociale.



Et c'est grâce à ce qu'on a pu créer la Sécurité sociale, en 1944, à la fin de la guerre.

LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Definir y contextualizar el surgimiento e implantación del Estado del Bienestar. Explicar las implicaciones del Estado del Bienestar en lo económico y en lo social.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

2. Consolidar y ampliar —mediante la puesta en común con el grupo-clase y la síntesis del profesor— los conocimientos adquiridos a través de la realización de la tarea 2.

3. Lograr que los alumnos visualicen a través de los testimonios recogidos por Ken Loach y el cortometraje de Lucie Thocaven la significación humana del Estado del Bienestar (planificación e intervencionismo estatal para la reactivación económica e implantación de medidas de protección social).

SEGMENTO 2: VISIONADO-DEBATE Y SÍNTESIS: Estado del Bienestar: consecuencias (1ª parte): el éxodo del campo a la ciudad. (20 minutos)

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
Profesor: Proyección (13 min): <u>"Rocco y sus hermanos", de Luchino Visconti (Italia, 1960):</u> 3'20" a 5'43" (llegada a la estación de Milán); 14'54" a 17'20" (consejos de un amigo, traslado a la vivienda, reticencias del vecindario); 35'25" a 36'25" (el solar en construcción); 1h20'27" a 1h21'24" (la nostalgia de la tierra). <u>"El solar", de Marcel Carné (Francia, 1960):</u> 17'27" a 17'47". <u>"Mi tío" de Jacques Tati (Francia, 1958):</u> 0'18" a 3'50", 13'53" a 15'00" (la brecha urbana, la Francia antigua y la Francia moderna)	Las sociedades urbanas: el éxodo del campo a la ciudad y el crecimiento de las ciudades. <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al visionado. - Visionado y anotaciones en el cuaderno reflexivo. - Puesta en común y síntesis de ideas por parte del docente. 	¿De qué fenómeno nos hablan estas imágenes de "Rocco y sus hermanos"? ¿Qué motiva este fenómeno? ¿Qué pueden buscar Rocco y sus hermanos en una gran ciudad del norte de Italia —Milán—? ¿Cómo piensas que vivían antes —cuál podía ser su sustento— y qué tipo de sustento buscan ahora? ¿De qué cambio social nos habla esto? ¿Con qué dificultades piensas que se van a encontrar? En la escena del solar en construcción de "Rocco y sus hermanos", ¿por qué piensas que se construyen tantas viviendas? ¿en qué zonas de las grandes ciudades piensas que se producía este fenómeno? ¿Dónde se desarrolla la escena de "Terrain Vague"? ¿Qué tipo de viviendas ves aparecer en el entorno? ¿Qué te choca en la selección de escenas de "Mi Tío"? ¿Qué consecuencias tiene el crecimiento de las ciudades?	20 min.

Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.

Alumnos:
Cuaderno reflexivo.



LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:

1. Localizar la reactivación económica de posguerra en las ciudades, como grandes centros industriales: este hecho genera una necesidad de mano de obra localizada en las grandes ciudades industriales y un desplazamiento masivo del campo a la ciudad, algo que conlleva a una mayor proletarización y “monetarización” de la sociedad —el dinero obtenido en forma de salario se vuelve necesario en todos los aspectos de la vida—.
2. Explicar cómo la gran afluencia a las urbes conlleva un crecimiento importante de las ciudades y una demanda de vivienda añadida a la que generó la guerra. Este crecimiento se concentra en las periferias y los edificios de nueva planta se adaptan a las necesidades propias de la sociedad de consumo. El propio crecimiento de las periferias engulle a los pueblos de los alrededores de estas grandes urbes, produciéndose enormes contrastes y brechas urbanísticas, entre lo urbanizado y lo no urbanizado, lo urbano y lo rural, lo viejo y lo moderno —con los modos de vida diferentes que ello implica—.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

3. Ayudar al alumno a visualizar las consecuencias de la emigración interior y el crecimiento urbano. Incitarle a la participación, a la reflexión y al pensamiento deductivo, logrando un asentamiento de los conocimientos impartidos a través de realidades concretas expresadas por el cine.

SESIÓN 4 – RECONSTRUCCIÓN SOCIAL: EL “ESTADO DEL BIENESTAR” Y SUS CONSECUENCIAS (2ª parte).

SEGMENTO 1: VISIONADO-DEBATE Y SÍNTESIS: Estado del bienestar: consecuencias: consumismo, infraestructuras y ocio.
(45 minutos).

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Profesor: Proyección (10 min): “Rocco y sus hermanos” de Luchino Visconti (Italia, 1960): 5’35” a 6’10” (los escaparates y los neones de Milán); 1h20’27” a 1h21’24” (la vida en la ciudad).</p> <p>“Antoine et Antoinette”, de Henri-Georges Clouzot (Francia, 1947): 3’40” a 4’43” (los grandes almacenes).</p> <p>“Playtime”, de Jacques Tati (Francia, 1967): 33’05” a 35’00” (la feria comercial); 1h52’25” a 1h55’10” (el <i>drugstore</i>); 1h57’15” a 1h58’48” (los grandes almacenes).</p> <p>Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.</p> <p>Alumnos: Cuaderno reflexivo.</p>	<p>Nuevas formas de vida: el consumismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al visionado. - Visionado y anotaciones en el cuaderno reflexivo. - Puesta en común y síntesis de ideas por parte del docente. 	<p>¿Qué llama la atención a Rocco y sus hermanos cuando llegan por primera vez a Milán?</p> <p>¿De qué forma de vida urbana habla Rocco en el segundo fragmento? ¿Qué ejemplo pone?</p> <p>¿Qué escenarios típicos de la sociedad de consumo vemos en los fragmentos de “Antoine et Antoinette” y “Playtime”? ¿Qué tipo de consumo plantean esos espacios, cómo se compra y qué necesidades se cubren en ellos?</p> <p>¿Qué choques culturales muestra Jacques Tati en “Playtime”? ¿Cómo refleja esos espacios y esa cultura de consumo de masas?</p>	<p>15 min.</p>
<p>Profesor: Proyección: “La cave se rebiffe”, de Gilles Grangier (Francia, 1961): 28’47” a 29’17”.</p> <p>“Playtime”, de Jacques Tati (Francia, 1958): 10’35” a 12’30”.</p> <p>Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.</p> <p>Alumnos:</p>	<p>La aceleración de los desplazamientos: las grandes infraestructuras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al visionado. - Visionado y anotaciones en el cuaderno reflexivo. - Puesta en común y síntesis de ideas por parte del docente. 	<p>¿De qué se sorprende el personaje de Jean Gabin en “La cave se rebiffe” al llegar a París? ¿Qué motiva las grandes inversiones en infraestructuras, quién las realiza y para qué?</p> <p>¿Cuál es la primera imagen de París que tiene el grupo de turistas americanas en “Playtime”? Junto a las grandes infraestructuras, ¿qué otros fenómenos te llaman la atención?</p>	<p>8 min.</p>



Cuaderno reflexivo.



Profesor:
Proyección:
[“Sans laisser d’adresse”, de Jean-Paul Le Chanois \(Francia, 1951\):](#)
15’41” a 18’05” (el turismo urbano, las visitas panorámicas).

[“Las vacaciones de Monsieur Hulot”, de Jacques Tati \(Francia, 1953\):](#)
1’30” a 3’30” (los desplazamientos vacacionales a la costa);
14’38” a 15’28” (estancias vacacionales todavía no masificadas, el turismo burgués).

[“El señor Rossi va a la playa”, de Bruno Bozzetto \(Italia, 1966\):](#)
0’42” a 1’54” (las vacaciones como objeto de consumo, masificación del turismo).

[“El señor Rossi va al camping”, de Bruno Bozzetto \(Italia, 1970\):](#)
0’0” a 0’21”; 3’25” a 4’55”.

[“El señor Rossi en Venecia”, de Bruno Bozzetto \(Italia, 1974\):](#)
1’34” a 1’53”; 7’48” a 9’21”.

Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.

Alumnos:
Cuaderno reflexivo.

Nuevas formas de vida: el turismo de masas.

- Introducción al visionado.
- Visionado y anotaciones en el cuaderno reflexivo.
- Puesta en común y síntesis de ideas por parte del docente.

¿Qué observamos en el primer fragmento?

13 min.

¿Qué similitudes observas entre el fragmento de “Las vacaciones de Monsieur Hulot” y el cortometraje de animación “El señor Rossi va a la playa”? ¿De qué fenómeno nos habla? ¿Qué lo pudo posibilitar? ¿Observas alguna diferencia social entre el segundo fragmento (de 1953) y el tercero (de 1966)? ¿Qué ha cambiado en este tiempo (lo puedes apreciar también en los fragmentos de “El señor Rossi va de camping” y “El señor Rossi va a Venecia”)? ¿Salvando las exageraciones propias de la caricatura, de qué nos hablan estos cortos de animación, cómo afecta a los lugares turísticos este fenómeno?



<p>Profesor: Proyección: "Cita en Julio", de Jacques Becker (Francia, 1949): (3 min).</p> <p>"Cold war" de Pawel Pawlikovski (Polonia, 2017): (2 min) 34'37" a 35'37" (los clubes de jazz); 59'04" a 1h00'04" (las discotecas y el rock and roll).</p> <p>"El solar" de Marcel Carné (Francia, 1960): 20'00" a 20'07" (el dinero y el ocio); 21'00" a 23'05" (los western, el tabaco americano, las ferias).</p> <p>Pizarra: apuntes de ideas principales a partir de los comentarios de los alumnos.</p> <p>Alumnos: Cuaderno reflexivo.</p>	<p>Nuevas formas de vida: ocio y americanización de la cultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción al visionado. - Visionado y anotaciones en el cuaderno reflexivo. - Puesta en común y síntesis de ideas por parte del docente. 	<p>¿De qué otras formas se da el ocio? ¿Qué influencias culturales aprecias en los fragmentos de "Rendez-vous de juillet", "Cold war" y "El solar"? ¿Recuerdas otros pasajes que hayamos visto en clase donde se aprecie esto?</p>	<p>9 min.</p>
---	---	--	---------------



<p>LOGROS DE APRENDIZAJE ESPERADOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar la sociedad de consumo y sus mecanismos como máximo exponente de la "sociedad del bienestar" y consecuencia de las políticas estatales de intervención en lo económico —sumado a la adopción del modelo americano de productividad— y en lo social —medidas de protección social—. 2. Poner en relación la inversión de los Estados en grandes infraestructuras de comunicación —aeropuertos, autopistas— con la necesidad de acelerar el tránsito de mercancías y personas, en una economía basada en el modelo americano de la productividad. 3. Explicar el ocio como uno de los grandes productos de la sociedad del bienestar, una sociedad que —una vez cubiertas sus necesidades más básicas, disponiendo de dinero y tiempo libre— adquiere bienes y servicios en forma de entretenimiento o viajes, de una manera generalizada, democratizada, masificada. Valorar este hecho como algo inédito y exponer los problemas que implica —saturación de vías de comunicación y destinos turísticos, contaminación, etc.—. Explicar cómo el consumo y el ocio suponen una vía de acceso para productos y manifestaciones culturales americanas. <p>FINALIDADES PARA EL DOCENTE:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Fomentar la participación y la sinergia dentro del grupo-clase. 5. Evaluar el grado de participación en la puesta en común. Feed-back del grado de asimilación de conocimientos por parte de los alumnos. 			
--	--	--	--

SEGMENTO 2: EXPLICACIÓN-SÍNTESIS. Estado del bienestar: consecuencias: demografía. (5 minutos).

RECURSO	DINÁMICA	PREGUNTAS-GUÍA	TIEMPO
<p>Profesor: Powerpoint y gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evolución del desempleo en Reino Unido. - Evolución de la población urbana en Francia. - Evolución de la población de París. - Evolución de la población urbana en Italia. - Evolución de la población de Milán. 	<p>Explicación:</p> <p>Las consecuencias del "Estado del bienestar" en cifras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estadísticas demográficas. <p>El aumento de la natalidad: "el baby boom".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estadística demográfica y visionado. <p>Síntesis de la sesión.</p>		<p>5 min.</p>

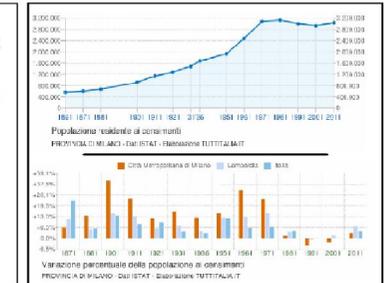
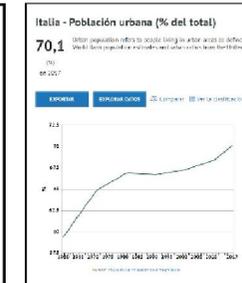
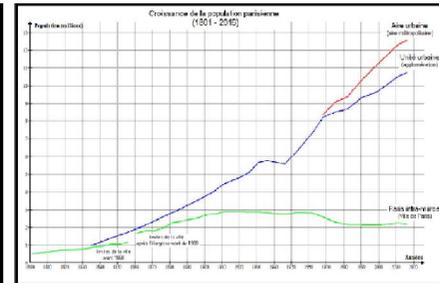
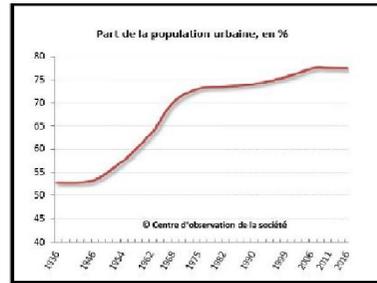
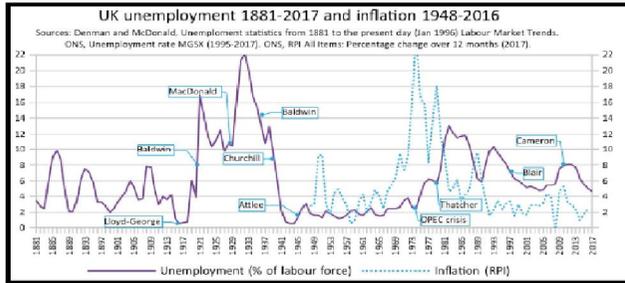
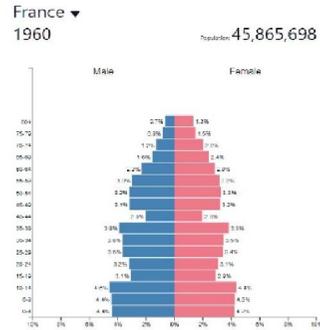
- [Pirámide de población Francia 1960.](#)

Proyección (1 min):

[“Los 400 golpes”, de François Truffaut \(Francia, 1959\):](#)

15'00" a 15'34";

17'37" a 17'47".

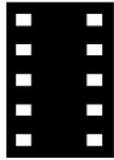


FINALIDADES PARA EL ALUMNO:

1. Señalar en las gráficas propuestas las tendencias demográficas que son fruto de la generalización del Estado del Bienestar —incremento de la natalidad a partir de 1950, bajada de la tasa de desempleo conforme se consolida la reactivación económica, aumento de la población urbana fruto del auge de los sectores secundario y terciario—.

FINALIDADES PARA EL DOCENTE:

2. Aportar a la clase estadísticas demográficas una vez que han visualizado a través del cine las realidades que expresan, pudiendo asociar los datos a las dinámicas sociales vistas, favoreciendo su interpretación y una aproximación a la demografía más “apoyada”.



LA POSGUERRA EN EUROPA.

ACTIVIDAD 4.

DESCOLONIZACIÓN Y FUNDACIÓN DEL ESTADO DE ISRAEL.

4 sesiones.

Historia del mundo contemporáneo.
1º Bachillerato (Humanidades / CCSS).

OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

- a) Definir el concepto “descolonización” y describir las características de la descolonización de posguerra.
- b) Explicar las causas y el contexto en el que se produce la “descolonización” de posguerra.
- c) Distinguir distintas modalidades en que se da la “descolonización”.
- b) Señalar y explicar las causas que están en el origen de la fundación del Estado de Israel.
- e) Explicar, valorar e ilustrar, a través de la filmografía propuesta, las implicaciones sociales y la significación humana de estos procesos históricos.

LOGROS DE APRENDIZAJE

- = metodológicos.
- = de contenido.

SIGNIFICACIÓN SOCIAL Y HUMANA, A TRAVÉS DEL CINE.

DESCOLONIZACIÓN

- POB. INDÍGENA COLONIAS:
Participación de soldados Segunda Guerra Mundial | Asimilación del discurso aliado de la liberación | Cambio de percepción hacia colonizadores | Uso violencia.
- POB. EUROPEA COLONIAS:
Miedo, vulnerabilidad, abandono | Uso violencia.
- ENVIADOS A LAS GUERRAS COLONIALES:
Violencia: reproducción / concienciación y rechazo / nihilismo.

FUNDACIÓN ESTADO DE ISRAEL

- EMIGRACIÓN DE EUROPEOS JUDÍOS:
Consecuencias guerra y Holocausto: miedo a su reproducción. Toma de conciencia. Inmigración masiva a Palestina. Legitimación del sionismo y de violencia para alcanzar sus fines.
- POBLACIÓN ARABE EN PALESTINA:
Miedo, expulsión y desplazamiento. Legitimación de la causa árabe-palestina y de violencia para alcanzar sus fines.

IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO (GEO)POLÍTICO Y ECONÓMICO.

DESCOLONIZACIÓN

- Legitimación del discurso de autodeterminación por la ONU.
- Nueva hegemonía URSS-EEUU, apoyo a la descolonización.
- Ruina económica de potencias occidentales, dependencia de EEUU.

FUNDACIÓN ESTADO DE ISRAEL

- Antecedentes: declaración Balfour y mandato británico sobre Palestina | Crecimiento de inmigración judía en años 30 y restricciones británicas | Situación de posguerra y la resolución de la ONU (1947).
- Los intereses geoestratégicos en la zona.
- Los intereses económicos británicos en el apoyo a la causa sionista.

CULMINACIÓN METODOLÓGICA DEL CONJUNTO DE ACTIVIDADES.

INDIVIDUAL: Puesta en práctica de los logros metodológicos adquiridos mediante confección de un comentario individual entorno a una película. Desaparecen las preguntas-guía: es el alumno quien cuestiona históricamente la película propuesta, con arreglo a los objetivos marcados (significación social y humana del contexto histórico en el que se ubica el filme).

ANEXO XIII

ACTIVIDAD 4 – LOS LOGROS DE APRENDIZAJE (CONTENIDOS) EN LA FILMOGRAFÍA SELECCIONADA

LOGROS DE APRENDIZAJE: CONTENIDOS (Significación humana y social)		EJES TEMÁTICOS Y PELÍCULAS (con link)						Fundación Est. Israel
		Descolonización						
		India	Indochina		Argelia			
	Gandhi , Richard Attenborough (1982)	La 317ème section , Pierre Schoendoerffer (1965)	The quiet American , Phillip Noyce (2002)	D'autres sont seuls au monde , Pierre Vogel (1953)	La bataille d'Alger , Gillo Pontecorvo (1966)	Le petit soldat , Jean-Luc Godard (1960)	Kedma , Amos Gitai (2002)	
DESCOLONIZACIÓN	Pobladores indígenas de las colonias:	X	X		X	X		
	<ul style="list-style-type: none"> Cambio de percepción hacia los colonizadores, asimilación del discurso aliado de la “lucha por la democracia y la libertad de los pueblos”, toma de conciencia colectiva como “pueblo”. 							
	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de la violencia engendrada por la Segunda Guerra Mundial. 		X	X		X		
	Pobladores europeos de las colonias:							
	<ul style="list-style-type: none"> Temor a la sublevación, a la represalia, a la pérdida de un estatus privilegiado; sensación de vulnerabilidad y desprotección; miedo, expulsión y desarraigo. 					X		
	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de la violencia engendrada por la Segunda Guerra Mundial. 					X		
DESCOLONIZACIÓN	Enviados a luchar en las guerras coloniales:							
	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de la violencia engendrada por la Segunda Guerra Mundial. 		X					
	<ul style="list-style-type: none"> Asimilación del discurso aliado de la “lucha por la democracia y la libertad de los pueblos”, rechazo a la guerra contra los pueblos coloniales 				X			
	<ul style="list-style-type: none"> Rechazo a la guerra por hartazgo 		X					
	<ul style="list-style-type: none"> Pacifismo 							
	<ul style="list-style-type: none"> Descreimiento, cinismo, nihilismo. 						X	
FUNDACIÓN ESTADO DE ISRAEL	Emigrantes europeos judíos a Israel:							
	<ul style="list-style-type: none"> Miedo a la reproducción del genocidio en suelo europeo. Toma de conciencia como colectivo y como “pueblo”. Necesidad de recuperar dignidad perdida y de disponer de un territorio propio. 						X	
	<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de la violencia engendrada por la Segunda Guerra Mundial. 						X	
	Pobladores de Palestina:							
<ul style="list-style-type: none"> Miedo, desplazamiento, expulsión, desprotección, desarraigo y, como efecto simétrico, la toma de conciencia como pueblo con derecho a un territorio y a disponer de su propio destino. 							X	
<ul style="list-style-type: none"> Reproducción de la violencia engendrada por la Segunda Guerra Mundial. 							X	



"La bataille d'Alger"
 Dir.: Gillo Pontecorvo (Argelia / Italia, 1966)



"Le petit soldat"
 Dir.: Jean-Luc Godard (Francia, 1960)

