

25
años
1995-2020

Panta Rei

Revista digital de Historia y
didáctica de la Historia

cepoAt

edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia



Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

2020 (2)

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

editum@um.es

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2020 (2)

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt



En portada: Montaje elaborado a partir de fotografía de una inscripción sumeria del British Museum (Wikimedia) (arriba) y fotografía de Miguel Martínez Sánchez (abajo)

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial de Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

[Egea Vivancos, Alejandro](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Secretaria

[Arias Ferrer, Laura](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

Editores

[Jiménez Vialás, Helena](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Martínez Gil, Tània](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Ortiz García, Jónatan](#) [Arqueología, Universidad de Alcalá de Henares]

[Romero Molero, Alberto](#) [Arqueología, Universidad Isabel I]

[Sáez Giménez, David Omar](#) [Historiador, Profesor de Secundaria]

[Sáez Rosenkranz, Isidora V.](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona]

[Sánchez Mondejar, Celso Miguel](#) [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

Responsable informático

[Martínez García, José Javier](#) [CEPOAT, Universidad de Murcia]

Responsables de traducción y corrección lingüística

[Martínez Martínez, Cristina](#) [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

[Albaladejo Albaladejo, Sara](#) [ISEN-Universidad de Murcia]

CONSEJO ASESOR

[Adroher Aurox, Andrés María](#) [Arqueología, Universidad de Granada]

[Albero Muñoz, M^ª del Mar](#) [H.^ª del Arte, Universidad de Murcia]

[Alia Miranda, Francisco](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Arciniega García, Luis](#) [Historia del Arte, Universidad de Valencia]

[Barrio Barrio, Juan Antonio](#) [Historia Medieval, Universidad de Alicante]

[Castellano i Solé, Núria](#) [Egiptología, Schola Didáctica Activa S.L.]

[Chapman, Arthur](#) [History Education, University College of London, Reino Unido]

[Cid López, Rosa María](#) [Historia Antigua, Universidad de Oviedo]

[Cobacho López, Ángel](#) [Derecho, Universidad de Murcia]

[Cuenca López, José María](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Huelva]

[Egea Bruno, Pedro M.^º](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Feijoo Martínez, Santiago](#) [Arqueología, Consorcio Ciudad Monumental de Mérida]

[García Atienzar, Gabriel](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Ginestí Rosell, Anna](#) [Filología Clásica, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt]

[González Monfort, Neus](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona]

[González Soutelo, Silvia](#) [Arqueología, Universidad de Vigo]

[Haber Uriarte, María](#) [Prehistoria, Universidad de Murcia]

[Hernández de la Fuente, David](#) [Filología Clásica, Universidad Complutense]

[Hutson, Scott R.](#) [Anthropology, University of Kentucky, EEUU]

[Igal Luis, David](#) [Historia Medieval, UCLM]

[Irigoyen López, Antonio](#) [Historia Moderna, Universidad de Murcia]

[Jover Maestre, Francisco Javier](#) [Prehistoria, Universidad de Alicante]

[Mahony, Simon](#) [Digital Humanities, University College of London, Reino Unido]

[Marsilla de Pascual, Francisco Reyes](#) [Técnicas historiográficas, Universidad de Murcia]

[Martínez-Burgos García, Palma](#) [H.^ª del Arte, UCLM]

[Mathis, Christian](#) [Didaktik der Geschichte, PH Zürich]

[Miralles Maldonado, José Carlos](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Molina Gómez, José Antonio](#) [Historia Antigua, Universidad de Murcia]

[Mónica Ghirardi](#) [Historia Moderna, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]

[Navarro Espinach, Germán](#) [Historia Medieval, Universidad de Zaragoza]

[Noguera Celdrán, José Miguel](#) [Arqueología, Universidad de Murcia]

[Ortiz Heras, Manuel](#) [Historia Contemporánea, UCLM]

[Panzram, Sabine](#) [Historia Antigua, Universität Hamburg]

[Pérez Molina, Miguel Emilio](#) [Filología Clásica, Universidad de Murcia]

[Prados Martínez, Fernando](#) [Arqueología, Universidad de Alicante]

[Sánchez Ibáñez, Raquel](#) [Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Murcia]

[Sancho Gómez, Miguel Pablo](#) [Educación, UCAM]

[Victoria Moreno, Diego](#) [Historia Contemporánea, UNED]

[Vilar García, María José](#) [Historia Contemporánea, Universidad de Murcia]

[Vivas Sainz, Inmaculada](#) [H.^ª del Arte, UNED]

[Zamora López, José Ángel](#) [Próximo Oriente Antiguo, CCHS-CSIC]

Índice

1995-2020. 25 años de Panta Rei Equipo editorial	6
<i>La Historia social aplicada a la antigua Mesopotamia: cambios historiográficos y nuevas vías de investigación</i> Josué Javier Justel Vicente	9
<i>A Look Back into Ancient Egyptian Linguistic Studies (c. 1995-2019)</i> Carlos Gracia Zamacona	23
<i>La infancia en la antigua Mesopotamia: 25 años de investigación</i> Daniel Justel Vicente	43
<i>Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science</i> Naiara Vicent, Janire Castrillo, Alex Ibañez-Etxeberria y Leire Albas	55
<i>La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020)</i> Álvaro Chaparro Sainz, M. ^ª del Mar Felices de la Fuente y Laura Triviño Cabrera	93
<i>Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes</i> César López Rodríguez	149
<i>La historia de las personas: reflexiones desde la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales durante los últimos 25 años</i> Mariona Massip Sabater, Jordi Castellví Mata y Joan Pagès Blanch †	167
<i>Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020)</i> Concha Fuentes-Moreno y Alba Ambrós-Pallarés	197

Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020)

Panorama of Cinema, History and Education Trilogy in Spain (1995-2020)

Concha Fuentes-Moreno
Universitat de Barcelona
conchafuentes@ub.edu
 0000-0002-5467-8090

Alba Ambrós-Pallarés
Universitat de Barcelona
aambros@ub.edu
 0000-0002-4450-2067

Recibido: 07/02/2020

Aceptado: 15/07/2020

Resumen

Se realiza una síntesis analítica de las principales líneas de trabajo que se han gestado en los últimos 25 años sobre el cine y el aprendizaje de la historia. Se revisa la literatura desde una perspectiva histórica mediante el uso de bases de datos, organizando las salidas en tres categorías. En la primera categoría, historia y cine, se agrupan las investigaciones relacionadas con la aceptación del cine como fuente histórica y como testimonio de una época. Una segunda categoría concentra los trabajos sobre historia, cine y educación, englobando las siguientes temáticas: cine y currículum escolar; cine de ficción y no ficción y cine como constructor de identidades. La tercera categoría se focaliza en el uso del cine en el aula de historia considerando aspectos didácticos relevantes. Los resultados demuestran que las recientes investigaciones reivindican el cine como instrumento de análisis y reflexión sobre el pasado como otra fuente histórica más, así como vía para fomentar el análisis crítico y empático propios de la competencia ciudadana. Del mismo modo, existe una tendencia que defiende la inclusión de la educación mediática y la alfabetización cinematográfica dentro de la educación formal y la formación inicial y permanente de todos los docentes.

Palabras clave

Historiografía, Enseñanza de la Historia, Películas, Ciencias Sociales, Recursos educativos.

Abstract

The aim of the paper consists on an analytical synthesis of the main lines of research that have been developed in the last 25 years on the teaching of history with films. A systematic review of the literature inside databases from a historical perspective has been the followed methodology. The analysis has been structured in three categories. The first one, called history and cinema, evidences the existence of a research line focused on the acceptance of cinema as a historical source and also as witness of an Era. The second one relates history, films and education, and three more lines emerge from it: films and curriculum; fiction and non-fiction films, and using films as a constructor of identities. The third and last category is based on the use of films in the History classroom attending on methodological relevant aspects. The core results of the analysis point at two complementary directions. First, the vindication of films as a tool of analysis and reflection on the past as a historical source. Second, the acceptance of films as an instrument to promote critical and empathetic analysis of citizenship competence. Similarly, there is a trend that advocates the inclusion of media education and film literacy within formal education and the initial and ongoing training of all teachers.

Keywords

Historiography, History Instruction, Films, Social Sciences, Educational Resources.

Para citar este artículo: Fuentes Moreno, C. y Ambrós Pallarés, A. (2020). Panorámica de la trilogía cine, historia y educación en España (1995-2020). *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 197-223. doi: 10.6018/pantarei.445841



1. Introducción

Las relaciones que se han establecido entre el cine y la educación escolar, y más concretamente, entre el cine y la historia han sido desiguales (Ferro, 1991; Sorlin, 1991) a lo largo de los últimos veinticinco años. Con la llegada de la era audiovisual y tecnológica, el cine, más que nunca, se convierte en uno de los lenguajes por excelencia de los niños, niñas y jóvenes (Scolari, 2016), por lo que resulta necesario introducir de forma estructurada y contextualizada el cine en las aulas, como un instrumento motivador para la comprensión y el análisis del pasado, además del propio medio. En ese sentido, Morin (2001) ya dejaba claro que el cine era un recurso excelente para convocar y generar diálogo y reflexiones, siendo el producto de una dialéctica en la que se oponen y se juntan la verdad objetiva en la imagen y la participación subjetiva del espectador. A ello añadiríamos la intención del director y, en el caso de la historia, el enfoque del suceso que se narra y la época en la que se realiza (Díaz-Martín, 2015).

El objetivo de la revisión bibliográfica consiste en realizar una síntesis analítica de las principales líneas de trabajo que se han gestado en los últimos veinticinco años sobre el cine y la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España, contribuyendo a mejorar la formación histórica y audiovisual de los profesores y estudiantes. Dicho aspecto es muy relevante y de sumo interés teniendo en cuenta la época visual y tecnológica en la que vivimos.

En este período contamos con investigaciones de primer nivel desde la perspectiva de los historiadores y cineastas, haciendo hincapié en el valor histórico del cine como constructor de identidades. Además, también se cuenta con experiencias innovadoras desde el ámbito educativo creadas por colectivos de profesores que se han interesado por integrar el cine en sus aulas de Ciencias Sociales, encontrándose con multitud de dificultades, ya sean de concepción teórica sobre el enfoque del filme, ya sean técnicas o puramente pedagógicas (Breu, 2012). Algunas de estas dificultades se han ido resolviendo con la ayuda de grupos de trabajo, que han ido diseñando materiales curriculares que han contribuido de forma eficiente a la integración de la historia y el cine (Caparrós, 2007), y han permitido el desarrollo del pensamiento histórico y audiovisual entre las nuevas generaciones.

2. Método y criterios de selección de la bibliografía

Para alcanzar el objetivo comentado, se ha optado por realizar una revisión sistemática de la literatura sobre tres conceptos claves delimitados después de una prospección inicial sobre el tema: historia y cine; historia, cine y educación; historia, cine y aula. El objetivo de este tipo de estudios de revisión sistemática parte de la identificación de lo que se conoce del tema, de lo que se ha investigado y de aspectos que permanecen desconocidos (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer-Fernández, 2008). Por lo que su finalidad será examinar la bibliografía escogida a tal efecto y situarla desde una perspectiva histórica. Siguiendo las fases recomendadas por Sánchez-Meca (2010) o por Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018) se partió del planteamiento del estado actual de la investigación sobre las relaciones entre historia, cine y educación.

Una vez establecido el marco general, se procedió a identificar las principales bases de datos y motores de búsqueda (Hidalgo et al., 2011), aplicando filtros para la inclusión y exclusión. De esta manera, los motores de búsqueda y criterios de selección se han basado en los conceptos anteriormente citados: historia, cine y educación enmarcados en estudios rigurosos y exhaustivos en España en los últimos veinticinco años. Se pretende indagar en un ámbito cercano de actuación relacionado con las necesidades del profesorado de educación secundaria obligatoria en activo. Además, se ha considerado oportuno contrastar ciertos aspectos considerados relevantes con estudios a nivel internacional.

La lógica metodológica ha intentado huir de la enumeración de ideas y conceptos y se ha optado por organizar el recopilatorio por líneas temáticas de ámbitos de interés, que se relacionaron con los planos cinematográficos de forma metafórica. El resultado es el de tres categorías para los motores de búsqueda y organización de la información: 1) historia y cine (plano general); 2) historia, cine y educación (plano medio) y 3) historia, cine y aula (primer plano). En la primera categoría, historia y cine, se constata la existencia de una línea de trabajo centrada en investigaciones relacionadas con la aceptación del cine como fuente histórica y como testimonio de una época. Por su parte, la segunda categoría relaciona historia, cine y educación. Un amplio abanico dentro del que se distinguen tres líneas de trabajo complementarias: a) cine y educación a nivel nacional e internacional; 2) cine de ficción y no ficción como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y 3) cine como constructor de imaginarios e identidades. La tercera y última categoría se focaliza en el uso del cine en el aula de historia considerando aspectos didácticos relevantes.

3. Resultados y discusión de resultados

Partiendo de la revisión sistemática de la literatura de las variables presentadas anteriormente, se procederá a sintetizar las líneas de investigación de cada una de ellas con el objetivo de presentar un panorama general de las relaciones entre historia, cine y aula en los últimos veinticinco años.

3.1. Historia y cine: plano general

Las relaciones establecidas entre historia y cine, que constituyen el plano general de interés de la propuesta, han sido largas y no siempre fáciles. Inicialmente, algunos historiadores tenían ciertas reticencias a la hora de relacionar el adjetivo histórico con las producciones audiovisuales, tendiendo a relegar al cine, exclusivamente, al ámbito de ocio y entretenimiento (Ferro, 1995; Hueso, 1998).

Superadas estas trabas iniciales, actualmente es comúnmente aceptado que el cine en todas sus manifestaciones es una fuente imprescindible y un agente socializador de primer orden (Sedeño, 2011; Short, 1981) para entender la forma como se gestionan el imaginario, las identidades culturales y las representaciones del pasado común (Villegas, 1991), recogiendo el sentido colectivo de las manifestaciones políticas, económicas, sociales y culturales de una época (Acosta-Jiménez, 2018; Alvira, 2011).

Uno de los pioneros a la hora de interpretar la articulación entre cultura, historia y cine es Kracauer (1985). Este autor parte de la consideración que la narración filmica tiene vida propia y es una redención de la realidad. La aproximación que realiza es el punto de partida de una línea historiográfica centrada en analizar las relaciones intrínsecas entre historia y cine, por lo que se refiere a la formación de identidades, la construcción de la memoria histórica y la representación de conflictos sociales (Alvira, 2011).

Partiendo de estas consideraciones iniciales se produce un acercamiento gradual entre la historia y el cine durante las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado, considerada la etapa fundacional. En Francia destacan dos figuras esenciales: Ferro y Sorlin.

El historiador Ferro es considerado el pionero en la utilización del cine como fuente histórica (teoría del espejo) y como medio didáctico de la historia contemporánea (Ferro, 2008). Parte de acotar el objeto de estudio para ahondar en las reflexiones sobre las visiones del pasado comúnmente aceptadas y sobre cómo éstas están condicionadas por las narrativas audiovisuales que se han masificado y que representan contextos políticos e ideológicos concretos (Alvira, 2011).

Ferro (1995) categorizó cuatro ejes temáticos a la hora de acercarse al binomio historia y cine que han marcado el camino a seguir por posteriores especialistas en el tema. El primero de los ejes es el que considera el cine como un documento para el estudio de la realidad histórica que se trata en la película, considerándose como una fuente auxiliar para el estudio de la historia. El segundo eje es el que interpreta las películas o documentales como mecanismos que generan versiones de un acontecimiento histórico, reflexionando sobre el papel del cine como agente de la historia. El tercero es el que pone en el punto de mira el lenguaje y la estética cinematográfica como reflejo de aspectos ideológicos y políticos propios de la época en la que se realiza. Finalmente, el cuarto y último eje de estudio en opinión de Ferro, es el relacionado con el análisis del contexto social y cultural en el que se realiza la película, siendo ésta testimonio de la época en la que se realizó, condicionando, a su vez, la manera de interpretar el pasado que se pretende explicar.

Considerando la categorización anterior, Ferro (1991) mantiene la hipótesis de que la película es historia, un “contraanálisis de la historia oficial” y afirma que “la obra estética tiene más perdurabilidad que la obra histórica” (p. 3). Por lo tanto, no interesa tanto el rigor de la reconstrucción del pasado, sino en cómo los cineastas de hoy, influidos por lo que se piensa del ayer, lo ven.

Desde los años 80 del siglo XX las investigaciones se centraron más en el estudio del fenómeno cinematográfico desde una perspectiva más sociológica que fílmica sustentado por especialistas como el ya citado Ferro, además de otros miembros de la escuela francesa como Sorlin, Kriegel y Besançon, centrados en analizar el reflejo de los hechos reales en el cine y el rigor crítico en el análisis histórico. La gran aportación de Sorlin pasa por introducir un nuevo enfoque de las relaciones entre cine e historia considerando que una película es el espejo de una época y habla más de la sociedad que la ha realizado que del acontecimiento histórico que pretende narrar (Sorlin, 1985), especialmente cuando se pretende estudiar la vida material del siglo XX, ya que, en opinión del autor, el cine es una fuente social esencial (Sorlin, 2008).

Siguiendo esta línea en Estados Unidos y al amparo de *The Historians Film Comitee* aparece otra figura esencial a la hora de establecer las relaciones entre historia y cine: el profesor Rosenstone. Sus estudios se centran en analizar cómo las películas se relacionan con la historia y no cómo la reflejan. Estudia los films considerados históricos, es decir aquellos que sitúan la acción en el pasado, para después, evaluar los efectos y sus posibilidades didácticas. En su opinión, las películas muestran la historia como proceso, propiciando una visión integral y no fragmentada como la que proponen las fuentes textuales (Rosenstone, 1997 y 2008).

Partiendo de este precepto, se realiza una clasificación de los films con temática histórica en tres grupos: historia como drama; historia como documento; historia como experimento. (Rosenstone, 2006). Mientras las dos primeras representan las películas tradicionales y tienden al realismo cinematográfico, la tercera es la que presenta una mayor riqueza, ya que no sólo se explica el pasado, sino que también se explica cómo y qué significa para el director y para nosotros ese pasado en la actualidad.

En España surgieron investigadores que siguen esta misma corriente, como son Ángel Luis Hueso, Juan Carlos Flores-Auñón, Joaquim Romaguera, Esteve Riambau y Josep Maria Caparrós y su equipo. Es obligado mencionar que Caparrós fundó el *Centre d'Investigacions Film-Història* en la Universidad de Barcelona en 1983 e impulsó una escuela de historia contextual del cine (a partir de las teorías de la escuela anglosajona *Cinematic Contextual History*) dentro del Departamento de Historia Contemporánea de la misma universidad. Cabe reconocer que, si en España el profesor Hueso fue el primero en encabezar la línea de historia contextual del cine, Caparrós fue quien la puso en práctica en el *Centre d'Investigacions Film-Història*, centro de referencia difusor del estudio de la historia a través del cine. Actualmente, está presidido por Edmon Roch y dirigido por Magí Crusells y Francesc Sánchez-Barba.

Una de las grandes aportaciones del profesor Hueso (1983) es el análisis que elabora del impacto de las cuatro perspectivas historiográficas del siglo XX en el ámbito cinematográfico, concretamente el historicismo; la tradición romántica; visión marxista y la nueva historia. La tendencia historicista pretende que el cine refleje el pasado “glorioso” de la sociedad y la biografía de los grandes personajes. La tradición romántica, por su parte, se centra en las películas históricas clásicas de Hollywood de amor y aventura. La tendencia historiográfica marxista también tiene una traslación al cine, concretamente en forma de propuestas donde aparece un personaje protagonista como aglutinante de las masas populares con una clara visión ideológica. La nueva historia, por su parte, propicia un cine que se acerca a la mentalidad de la gente, la vida cotidiana y a los aspectos culturales y socioeconómicos del pasado.

Posteriormente, en esta misma línea, Hueso (1998) propone una interesante reflexión sobre el papel que juega el cine en la construcción de la sociedad contemporánea, y la necesidad de construir una cultura audiovisual que permita un análisis crítico y un mejor conocimiento del siglo XX, siendo ésta una de sus grandes aportaciones. En la primera parte, Hueso considera la historia una materia viva y multidimensional, por lo que señala la adecuación del cine como fuente informativa de primer orden, a pesar de la oposición de algunos historiadores que ven en el cine una actividad de ocio, desconociendo los elementos técnicos

que se generan en una producción cinematográfica. A su vez, realiza una aproximación al mundo del cine, desde la perspectiva de condición de industria, de medio de comunicación, lenguaje, obra de arte, diversión y testimonio social. En la segunda parte, analiza aspectos como la economía, la política, el arte, la literatura del siglo XX a través del cine.

Caparrós (1997b) parte de una reflexión teórica sobre el papel de las películas históricas como testimonio de la época narrada. En la misma línea, Burke (2005) subraya la capacidad que tiene el cine para evocar el pasado y hacer que parezca presente. A su vez, también nos permite deducir la visión que se tuvo de ese hecho histórico en la época en la que se realizó la película, es decir como paralelo reflejo contemporáneo de las circunstancias históricas en el momento de su producción (Riambau, 1983). A continuación, realiza una selección de las cien películas más representativas que narran acontecimientos de la historia contemporánea.

Por su parte, García-Fernández (1998) reivindica el papel fundamental que puede tener el cine a la hora de investigar los períodos históricos recientes, ya sea con las propuestas de ficción o cine documental. De esta forma, partiendo del comentario de algunas de las propuestas que se han diseñado, realiza un recorrido por las imágenes más emblemáticas que han caracterizado una época y que son susceptibles de convertirse en fuentes documentales básicas para el análisis crítico de la realidad, proporcionando pistas muy útiles para su aprovechamiento en las aulas escolares.

Considerando las reflexiones anteriores, las investigaciones que relacionan el plano general de la historia y el cine realizadas en los últimos 25 años, coinciden al señalar el papel fundamental del cine como fuente histórica, susceptible de ser testimonio de una época y de una mentalidad determinada que sirve de punto de partida para el análisis de temáticas históricas diversas en el celuloide, construyendo identidades.

3.2. Cine, Historia y Educación: plano medio

En el apartado anterior se encuadró la relación entre cine e historia. A continuación, se desarrollará la segunda categoría, cine y educación, nombrado plano medio. Dentro de esta categoría, el vaciado bibliográfico se ha realizado en torno a tres subcategorías. La primera, cine y educación a nivel nacional e internacional. La segunda, cine de ficción y no ficción como recursos didácticos para la enseñanza de la historia. La tercera, el cine para el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia

a. Cine y educación a nivel nacional e internacional

Las posibilidades educativas del cine en la escuela en España ya se vieron reflejadas en el curso 1912-1913 como “modernos métodos pedagógicos” por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que promulgó una Real Orden al respecto (Lara, Ruíz y Tarín, 2019). Lo que parecía ser un prelude de la incorporación del cine en la escuela como una nueva pedagogía más no avanzó lo esperado a lo largo del siglo. Así se refleja en el libro publicado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España en marzo de 2019 titulado *Cine y Educación. Documento Marco* (Lara et al. 2019). Su objetivo es implicar a las autoridades estatales, autonómicas y locales para lograr que se implanten planes educativos referidos a la enseñanza audiovisual y su desarrollo, es decir,

lograr el Plan de Alfabetización Audiovisual en España. En palabras textuales de Lara et al.:

Se pondría fin a una profunda carencia de nuestro sistema educativo, especialmente gravosa insistimos- cuando los escolares españoles, como los de todos los países de nuestro entorno, se hallan familiarizados casi desde su nacimiento con estímulos audiovisuales que les llegan incesantemente. Y también así se atendería a múltiples requerimientos de la Unión Europea para que la Alfabetización Audiovisual sea un hecho, de una vez por todas, en el sistema educativo español (2019, p. 35).

Los resultados y conclusiones que el mencionado Documento Marco presenta en relación a la exploración de la legislación educativa española actual en materia de cine demuestran que la presencia del cine y lo audiovisual es todavía difusa, inconcreta e irregular en lo que concierne a los distintos niveles educativos y a su aparición terminológica (2019). Siguen con la misma denuncia realizada años atrás por expertos en varias publicaciones y con propuestas de despliegue e implementación de la competencia mediática para la Educación Primaria y Secundaria (Ambrós, 2014; Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011; Ferrés, 2006; Tamara, 2019), dentro de la que se halla la alfabetización cinematográfica. Por si fuera poco, durante estas dos últimas décadas, los gobiernos se han mostrado cada vez más reticentes a la hora de regular la enseñanza y aprendizaje de los medios en la educación y favorecer la educación mediática desde la educación formal (Ambrós y Breu, 2011; Buckingham, 2007).

A todo lo dicho anteriormente se suma otro factor más: la persistencia en la falta de formación del profesorado en alfabetización audiovisual (dentro de la cual está la cinematográfica). Ni en los planes de estudio de la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria, ni en los del Máster de Secundaria, existe alguna asignatura obligatoria sobre alfabetización audiovisual y mucho menos, sobre su aplicación didáctica dentro del aula (Ambrós y Breu, 2011). El voluntarismo y el sentido común sigue siendo la fuerza que ha llevado a muchos maestros y profesores a (auto)formarse porque perciben que les será útil para sus clases. La mayoría de maestros y docentes, de historia o no, no saben mirar un filme y existe un gran desconocimiento o suposición errónea sobre la inclusión del cine y el medio audiovisual en los programas educativos. Según el informe de Pérez-Tornero y Portolés (2019), un 83% de los profesores consideran que la alfabetización cinematográfica o la audiovisual no son contenidos que aparecen en el currículo escolar.

A nivel internacional, el reconocimiento del cine e inclusión en la educación formal, así como también por otras instituciones vinculadas a los gobiernos, ofrece otra panorámica. Como no podía ser de otra forma, Francia fue pionera en la educación cinematográfica y educación mediática¹ en los años 20 con la creación de clubs de cine. Otros países como Reino Unido, Alemania, Bélgica, Rusia, Canadá, Australia y Estados Unidos impulsaron,

¹ Según la Comisión Europea, la educación mediática se refiere a diferentes medios (radiodifusión, radio, prensa), diferentes canales de distribución (tradicional, internet, redes sociales) y aborda las necesidades de todas las edades. La educación mediática también es una herramienta que empodera a los ciudadanos, así como también crea conciencia y ayuda a contrarrestar los efectos de las campañas de desinformación y la difusión de noticias falsas a través de los medios digitales. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/media-literacy>.

lideraron y consolidaron la alfabetización cinematográfica (Fedorov, 2011). Actualmente son más los países que apuestan por la educación mediática y dentro de ella, por el cine, como es el caso de Brasil, la República Checa, Noruega y Suiza. Algunos incluso con asignaturas obligatorias específicas en los programas escolares, como en Hungría, que fue la pionera. En otros países la alfabetización cinematográfica se trabaja desde asignaturas troncales del currículum (Canadá, Australia, Alemania, Francia...). Coexisten diversas fórmulas que no siempre pasan por tener una asignatura obligatoria, sino que puede ser como una asignatura opcional, como en Austria o una parte de Bélgica. O incluso en el caso de Dinamarca, que no cuentan con un plan nacional concreto para el tema, tienen el instituto danés de cine (*Det Danske Filminstitut*) que impulsa muchísimas actividades y aglutina la formación y talleres que ofrecen sobre cine a nivel informal.

En el Reino Unido, el *British Film Institute* (BFI)² ha realizado muchos esfuerzos por desarrollar una definición de la alfabetización cinematográfica a través de diversas publicaciones y es un gran referente europeo. Lleva años elaborando materiales para facilitar la integración del cine en el currículum. Uno de los estudios más relevantes es el titulado *European Framework for Film Education* (2015), en el que daba respuesta a un estudio previo realizado sobre cuál era la situación de la alfabetización cinematográfica en Europa realizado en 2012 a 30 países (*Screening Literacy Executive Summary*). El documento marco define la estrategia europea para la integración curricular de la educación cinematográfica que deberíamos seguir. Está organizado a partir de tres dimensiones clave que nombran como “*the three Cs’ on film literacy*” (2013, p. 7): la creativa, la crítica y la cultural que se desarrollarán a través de distintos procesos, prácticas y participación en la cultura fílmica. Además, en 2018, el BFI colaboró con el nacimiento de la única revista dedicada a la alfabetización cinematográfica para profesores y el resto de agentes implicados. Se titula *Film Educational Journal*³ y es de acceso abierto.

Tanto la UNESCO como la Comisión Europea han defendido la educación mediática (para ver la situación actual en Europa se recomienda la consulta del documento *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*, 2016) y la alfabetización cinematográfica (conocida como *film literacy* o *screen literacy*). Llevan tiempo promoviendo varios programas, estudios y sugerencias a los gobiernos para preservar la herencia cultural del cine y fomentar la creación de audiencias. La Comisión Europea (2011) define la alfabetización cinematográfica en relación a todas las posibles competencias del medio fílmico: entretenimiento, conciencia, curiosidad, capacidad crítica, contenido, lenguaje audiovisual y producción y lideró el programa *FilmEd-Showing films* (Pérez-Tornero, 2015) y en 2015-2016 el *European Film Club pilots* para activar y potenciar los cine clubes. En España también se llevó a cabo, igual que en Rumanía y Chipre, y siguió en 2017-2018. Con la irrupción de las tecnologías e Internet, en 2011, Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung de la UNESCO publicaron el currículum para profesores sobre alfabetización mediática e informacional (AMI). Añadió el aspecto informacional puesto que considera esencial el tratamiento de la información como punto clave.

2 Más información: <https://www.bfi.org.uk/>

3 Más información: <https://www.ucl-ioe-press.com/journals/fej/>

Volviendo al contexto español, los datos presentados (Pérez Tornero y Portolés, 2019) muestran que la alfabetización cinematográfica todavía no es una realidad. Sin embargo, en este aparente fundido en negro han ido surgiendo algunas iniciativas promovidas por los gobiernos de algunas comunidades autónomas para organizar de forma complementaria programas de formación sobre la alfabetización cinematográfica. A modo de ejemplo, durante el período que nos concierne 1995-2020, citaremos el proyecto “Aula de Cine”, programa educativo propuesto por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, liderado por el coordinador Alberto Olivar, con la colaboración del IES Pirámide y de la Fundación Anselmo Pie Sopena. Destinado a los alumnos de infantil y primaria de la provincia de Huesca, pretendía fomentar y apoyar el uso didáctico del cine como parte de la educación para el ocio y los intereses de los jóvenes. Por desgracia, el programa duró desde 2003 hasta 2012. Se puede consultar el material publicado en la web que sigue activa la cual es muy recomendable para primaria⁴.

La otra iniciativa es el proyecto “Cine en Curso”, nacido en 2005 en Cataluña y que en 15 años se ha extendido a Euskadi, Galicia, Madrid, Chile y Alemania. Es un programa de pedagogía del cine en las escuelas e institutos que cuenta con muchos apoyos institucionales y está liderado por la organización A Bao A Qu. Sus dos objetivos son: 1) propiciar el descubrimiento por parte de niños y jóvenes del cine entendido como arte, creación y cultura; y 2) desarrollar las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica en el contexto educativo⁵. Una evidencia más de que es posible aprender con y a través del cine en la escuela.

Desde la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia se creó “EspaiCinema⁶” en el curso 2009-2010, un proyecto de innovación educativa que pretende desarrollar estrategias para aprovechar el impacto del cine en las aulas. La participación es tanto del profesorado de la facultad como también del alumnado. Además, reflexionan sobre la formación que los medios audiovisuales ejercen sobre nuestra percepción de la realidad. Comparten materiales didácticos sobre el cine y su pedagogía para ser trabajo en las aulas.

Se cierra este apartado con “Drac Màgic⁷”, cooperativa de iniciativa social fundada en 1971 dedicada fundamentalmente al estudio y a la divulgación de la cultura audiovisual y a su utilización en la educación a lo largo de más de casi 50 años. Ofrece propuestas de formación para institutos y entidades, proyectos compartidos y recursos en línea y colaboraciones en distintos medios. Su gran labor es ampliamente reconocida en ámbitos diversos.

De esta forma, se aprecia que, en los últimos 25 años, la investigación centrada en el análisis del cine y la educación ha avanzado notablemente, dejando evidenciado, por una parte, la preocupación y el interés sobre el tema, y por la otra, la necesidad de seguir avanzando en la alfabetización cinematográfica en las aulas de educación primaria y secundaria.

4 <https://auladecine.es> y <https://materialesparatuclase.blogspot.com/search?q=Aula+de+cine>

5 Más información: <https://www.cinemaencurs.org/es>

6 Más información: <https://www.uv.es/cinemaq>

7 Más información: <https://www.dracmagic.cat/>

b. Cine de ficción y no ficción como recursos didácticos para la enseñanza de la historia.

Desde el inicio del cine fueron cultivándose dos géneros cinematográficos distintos que a lo largo de estos veinticinco años han estado muy vinculados con la historia en tanto que disciplina de conocimiento y materia escolar. Por un lado, el filme de no ficción (1895), representado por los hermanos Lumière con voluntad de registrar fragmentos de la realidad al natural, sin montaje, en un único plano, de forma más precisa que la pintura y con más fuerza que la fotografía. Por el otro, el de ficción (1896), que surgió por error con Meliès.

Los dos “géneros poseen la condición de fuente histórica. El filme de no-ficción se comporta como una fuente primaria” y el de ficción como secundaria (Valero, 2008, p. 174). Sin embargo, según Caparrós, Crusells y Sánchez (2016) el filme de no ficción y el de ficción son dos ejes del mismo lenguaje que tiene como objetivo recuperar la realidad. Pueden ser utilizados para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Al hablar de la no ficción audiovisual, el documental, nos referimos a “la representación con imágenes y sonidos de un aspecto de la realidad mediante una retórica factual reconocible, siendo dicha representación indexada por el productor como cierta y verdadera e interpretada por el receptor como una aserción sobre el mundo real” (Mínguez, 2014, p. 133).

Para hacer un buen uso didáctico del documental en la clase de historia es fundamental realizar previamente un acercamiento a su historia y su naturaleza (aspectos teóricos y metodológicos). Para el primer punto, el acercamiento histórico, estas publicaciones españolas han sido referentes a lo largo del periodo estudiado (1995-2020): García-Fernández (1998), Caparrós, Crusells y Mambona (2010), Breu (2010 y 2015). De forma más concreta sobre el franquismo, destacan las obras de Rodríguez-Martínez (1999 y 2008) o la de Tranche y Sánchez-Biosca (2000).

Sobre la naturaleza del documental cabe destacar la importancia de conocer tanto sus aspectos teóricos y metodológicos, como también las formas en cómo se capta y representa la realidad. Pudiera parecer que el cine de no ficción no debería implicarse con una postura determinada sobre los sucesos históricos. Pero no se puede olvidar que los cineastas documentalistas trabajan sobre un material disperso y variado de datos de muchos tipos. Al final, acaban mostrando un punto de vista concreto sobre la cuestión trabajada, y todo punto de vista es siempre subjetivo. Además, por obvio que parezca, las imágenes nunca son la realidad, sino que son una ilusión de la realidad que, inevitablemente, es sometida a la subjetividad del director a través del montaje junto con la selección de imágenes y la banda sonora. Nada se deja al azar y la misión del historiador es saberlo interpretar como una versión más del hecho que narra (Breu, 2010; Martínez-Gil, 2013).

Desde la última década del siglo pasado el documental ha sufrido una transformación inesperada, puesto que su esencia ya no consiste solo en estar presente, en filmar y presentar una situación de la realidad, sino que también en dejar constancia y ceder la voz al público implicado para ofrecer un contraplano constante de los marginados de la actualidad televisiva. Es un espacio de reflexión, estudio, de construcción de nuevas

actitudes sociales y éticas (Breu, 2012; Valero, 2018). Ello tiene un gran valor formativo para la construcción de la conciencia histórica y ciudadana.

A parte del documental, el cine ficcional también es una herramienta poderosa para enseñar historia en clase, especialmente el denominado cine histórico. Mientras que la historia tardó mucho tiempo en descubrir al cine, éste la utilizó desde sus inicios. Sirva este ejemplo *Dreyfus consejo de guerra* (1899), la serie de cortos de Meliès de un minuto en los que va reconstruyendo eventos de la historia del caso Dreyfus, junto con muchas más creaciones de distintos países para recrear el pasado, representar hechos y personajes históricos.

Al hablar de cine de ficción para la enseñanza de la historia se parte de la definición de Mínguez (2014):

Modo de representación mediante imágenes y sonidos de un universo imaginario construido con una estructura textual narrativa que puede contener elementos de emoción y subjetividad, que es marcada por el productor del texto como representación de un universo no real y que es interpretada por el receptor como no asertiva (p. 133).

La aceptación y uso del cine para trabajar historia en clase es relativamente reciente en España puesto que empezó a la década de los 80. Gracias a las obras pioneras de Flores-Auñón (1982), Porter (1983), Pablos (1986), Monterde (1986) y Fernández-Sebastián (1989) se pusieron las bases para la didáctica de la historia a través del cine. Al cabo de unos años, Monterde, junto con Selva y Solà (2001) facilitaron ejemplos prácticos de diferentes estrategias para utilizar el cine histórico en las aulas a partir de una selección de películas. Al mismo tiempo, la metodología para utilizar el cine histórico se iba enriqueciendo con las investigaciones de los pioneros que se comentó ampliamente en el apartado anterior (véase apartado 3.1).

El cine histórico es un tipo de discurso o de reflexión sobre hechos que se dieron en el pasado, sobre sus causas y consecuencias. Según Martínez-Gil (2013, p. 362), el cine histórico “es todo aquel que es capaz de enseñarnos algo del pasado. Así podría ser útil la siguiente distinción: la historia como drama, la historia como marco y la historia como ensayo”, si bien se ha mimetizado en todos los géneros (Laborda, 2013) como por ejemplo el melodrama, el western, el de aventuras, etc.

En tanto que discurso, el cine histórico debe someterse a la interpretación y el análisis crítico, como cualquier otra fuente histórica de estudio. Cumple dos requisitos básicos para su uso didáctico en el contexto educativo: la maravilla y la especulación. Su capacidad de evocación de reconstrucciones filmicas que parecen reales y vivas gracias a la poderosa fuerza visual, se tiene que contrarrestar con actividades de reflexión y análisis sobre el conocimiento histórico por parte del alumnado. Se debe evitar el hecho de pensar que solo por leer novelas o ver películas históricas es suficiente para tener una idea fundamentada de una época pasada o una sociedad concreta (Breu, 2012; Fernández-Sebastián, 1989), ya que el cine histórico, por sí solo, no puede suplir el análisis científico del pasado. La historia escrita alude a documentos, sin embargo, la historia es mucho más que documentos escritos. El cine, *per se*, es un arte de síntesis y condensación (Ambrós y Breu, 2007).

El cine de ficción para la enseñanza de la historia española y mundial de las distintas épocas y sucesos cuenta con obras clásicas de sus máximos representantes. Desde la de Caparrós (1997a y b) hasta la de Valero (2018) son cuantiosas las obras que se diferencian o bien por los periodos históricos o bien por una temática concreta, todos ellos materiales de gran ayuda para los profesores puesto que orientan sobre el trabajo que puede llevarse a cabo en clase. En la Tabla 1 se mencionan las más relevantes de cine histórico españolas durante los últimos veinticinco años (adaptación y ampliación de Martínez-Gil, 2013).

Tabla 1

Obras en español que versan sobre el uso de cine con fines didácticos en los últimos veinticinco años (adaptación y ampliación de Martínez-Gil, 2013)

Cine histórico en general	Alberich, 2009; Heras y Cruz, 2009; Breu, 2012; García-Fernández, 1998; Hueso, 1998; Elena, 2002; Payán, 2004.
Prehistoria	Jardón, Pérez-Herrero y Soler., 2012; Lombo, 2019; Llagostera, 2012.
Edad Antigua	Lillo, 1997; España, 1997; Prieto, 2011
Edad Media	Alonso, Mastache y Alonso, 2007; Aceituno, 2013; Egea, Pernas y Arias, 2013
Edad Moderna	Santana y Santana, 2008
Edad Contemporánea	Caparrós, 1997a y b; 2007; Hueso, 1998; Gomáriz y Miralles, 2013; Valero, 2018.
Historia de España en general	Amo, 2004; Alba y Rubio, 2007; Payán, 2007; Navarrete, 2009; Valero, 2010
Historia de España: Guerra Civil y Franquismo	Amo e Ibáñez, 1996; Álvarez y Sala, 2000; Crusells, 2000, 2001 y 2006; García-Fernández, 1998; Pablo, 1998; Romero, 2002; Rodríguez-Martínez, 2008; Sánchez-Biosca 2006a y 2006b.

Fuente: elaboración propia

De las investigaciones anteriores analizadas que engloban el período 1995-2020 y referido al sintagma cine para la enseñanza de la historia, conviven diversas clasificaciones de los films relacionados con la historia que se organizan en dos extremos. Películas que no tienen ningún tipo de intenciones historicistas (pero que no impide que pueda hacerse en relación con el contexto social de su aparición), hasta el cine con voluntad histórica, en el que la ficción juega un papel menor. De las propuestas revisadas (Breu, 2012; Ferro, 1995; Rosenstone, 1997; Selva y Solà, 1999), la de Valero (2005) nos parece apropiada didácticamente para los docentes. Dentro del cine histórico de ficción según este último autor (p. 30) tendríamos:

- Reconstrucción histórica: Filmes basados en personajes y hechos documentados históricamente.

- Biografía histórica: Filmes que muestran la vida de individuos relevantes y la relación con su entorno.
- Película de época: El referente histórico es anecdótico, un pretexto sobre la base del cual se desarrolla el argumento.
- Ficción histórica: Filmes con un argumento inventado que posee una verdad histórica en su fondo.
- Películas sobre mitos.
- Películas etnográficas.
- Adaptaciones literarias y teatrales.

c. Cine para el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia

Es de común acuerdo entre los investigadores la importancia que tienen el cine en la cultura universal de masas, siendo “uno de los principales agentes moderadores de mentalidades y un poderoso reflejo de unas determinadas maneras de vivir y de pensar” (Breu, 2010, p. 7).

Partiendo de que el cine se configura como un espejo de los valores de la sociedad que lo produce, contribuye, a su vez, a construir el sustento conceptual, ideológico y cultural básico para que los estudiantes configuren su personalidad colectiva y dibujen sus estereotipos referenciales (Martínez-Salanova, 2002). De esta forma, el cine puede actuar como un elemento formativo de primer orden, ayudando a reflexionar en las aulas sobre el sentido de la sociedad, sobre sus valores de referencia y sobre los derechos y los deberes de los ciudadanos (Díaz-Martín, 2015; Guichot-Reina, 2017; Méndez, 2001; Sedeño, 2011; Vega, 2002). Este último se perfila como uno de los aspectos más sensibles por lo que se refiere a la relación entre el cine y la historia, especialmente cuando se analiza el papel atribuido al cine de ficción y no ficción como constructor de identidades personales y colectivas, además de constructor de estereotipos (Amador, 2002; Villegas, 1991).

Según García-Raffi y Jardón (2018), la escuela, y más concretamente, los profesores de historia, deben estar atentos a la hora de tratar lo que denominan los dos polos del cine: “formador y deformador” de nuestra personalidad y de nuestra sociedad. En opinión de los autores, resulta imprescindible analizar en profundidad las identidades y los estereotipos que se construyen en el cine, fomentando actitudes de lectura crítica en los estudiantes para así ejercer una ciudadanía responsable. Según Díaz-Matarranz, Santiesteban y Cascajero (2013), resulta esencial realizar un análisis crítico y contextualizarlo históricamente en las aulas para que se rompan visiones tendenciosas que conlleven a aprendizajes parciales y maniqueos, empoderando a los estudiantes de elementos de juicio crítico frente a las múltiples pantallas a las que están expuestos (Martínez-Salanova, 2002; White, 1987).

Por su parte, Nordgren (2016) avanza en esa dirección y teoriza sobre el uso público de la historia y propone un marco para analizarlo mediante los actos comunicativos del habla

de Austin (1962) en los que los participantes median entre la conciencia histórica y la conciencia cultural con el fin de orientarse en la vida. Su propuesta, en relación a la memoria colectiva y herencia, amplía fronteras porque pone en primer plano la comunicación y la actualidad, en aprender sobre cómo la historia (*historical culture*) afecta a la forma como las personas se comunican e interpretan el mundo a sí mismas, con los otros. En realidad, está en consonancia con la perspectiva educativa del uso de la historia en la escuela, puesto que defiende que debería ser un objetivo más dentro de los principios educativos que ya existen desde antaño (contenidos y pensamiento histórico).

Otro de los ejes de interés advertido es el análisis de las relaciones que se establecen entre el cine y la memoria, concretamente el uso del cine como constructor de identidades colectivas e imaginarios a través de la recuperación de la memoria histórica y su tratamiento en las aulas (Caparrós et al. 2010; Caparrós et al. 2016; Díaz-Martín, 2015). En este sentido, la relaciones entre el cine y la memoria se analiza en varias direcciones: como pauta para la construcción de identidades sociales y políticas; como forma de recordar e interpretar acontecimientos o personajes; y como política de reparación ante violaciones de los derechos humanos (Lusnich y Morettín, 2020; Manzano, 2020).

Relacionado con lo anterior, surge una línea de propuestas cada vez más potente en el período 1995-2020 que presenta el cine como un recurso para construir la conciencia crítica y fomentar valores democráticos en los estudiantes. El cine es un potente generador de modelos (buenos y malos) referidos a valores e ideologías, así como también a pautas actitudinales (Amador, 2002; Martínez-Salanova, 2002; Sedeño, 2011; Villegas, 1991). Ante esto resulta esencial la alfabetización cinematográfica en las aulas como instrumento que permita una educación en valores que desarrolle una actitud crítica en torno al cine y a la información que se recibe de los medios. Muchos han sido los esfuerzos en esa línea, destacamos los trabajos de Iturriaga (2013) sobre el tratamiento del terrorismo en las aulas con el empleo de cinematografía.

3.3 Cine, Historia y Aula: primer plano

El cine tardó bastante tiempo a ser aceptado en las aulas escolares de historia, como se mencionó en el apartado anterior, a pesar de que es fundamental para comprender los cambios sociales e históricos del último siglo. Según Díaz-Matarranz et al. (2013), una de las causas podría ser la carencia de reconocimiento inicial de su valor por parte de los historiadores y docentes. La otra tiene que ver con la falta de formación por lo que se refiere al lenguaje audiovisual por parte de los docentes y a las dificultades técnicas que había hasta hace poco, aspectos que coinciden con el análisis del estado de la cuestión de Pérez-Tornero y Portolés (2019). En palabras de Sánchez-Biosca:

El cine es un discurso específico, con sus leyes, sus códigos y sus valores significantes diferentes de los demás, si bien no ajeno ni independiente de ellos. Esto le otorga su valor y su dificultad de aproximación, pues requiere una competencia particular de análisis (2006b, p. 13).

Gracias a las publicaciones mencionadas en el apartado anterior sobre el uso del cine histórico y documental como recurso didáctico y al interés suscitado por la innovación

pedagógica para mejorar la motivación e implicación del alumnado en el marco competencial de los programas educativos, en este apartado se abordarán propuestas y recomendaciones didácticas elaboradas en el período analizado (1995-2020) para introducir y profundizar el uso del cine de ficción y no ficción dentro en el aula, con el fin de aprender y enseñar historia de forma competencial.

A lo largo de estos veinticinco años ha habido diferentes tendencias metodológicas educativas que no siempre han convivido con el binomio cine e historia por los motivos que se han ido exponiendo anteriormente. Desde las clases más expositivas en las que el docente tiene todo el protagonismo, hasta las webquests y el trabajo por proyectos (con sus múltiples opciones y multidisciplinariedad) en los que los discentes trabajan de forma autónoma con la tecnología junto con la guía del experto, existe un amplio abanico de posibilidades y opciones para incluir el cine histórico y el documental en el aula. Sin embargo, parece ser que ha habido preferencia por una metodología en concreto. Según Acosta (2015, p. 50): “El uso que se hace del cine de contenido histórico suele limitarse al de fuente de información bajo el paraguas de una metodología didáctica expositiva”, a lo que se añadiría, de la recepción del filme o documental histórico.

Para ampliar el abanico de posibilidades, a continuación, se describen los aspectos metodológicos más relevantes para introducir el visionado del cine en las clases de historia fruto de las reflexiones de los expertos siguientes: Acosta, 2015; Amar-Rodríguez, 2003; Ambrós y Breu, 2007; Elena, 2002; Heras y Cruz, 2009; Huerta, Alonso y Ramon, 2019; Ibars y López-Soriano, 2006; Payán, 2004; Sánchez Noriega, 1996.

La mayoría de los materiales didácticos elaborados desde 1995 en adelante para cine e historia están pensados para el docente, ofreciendo un muestrario de información y actividades para que pueda adaptarlas y contextualizarlas en su aula según sus objetivos y necesidades. Dentro de las informaciones que se le facilitan siempre acostumbra a haber la ficha técnico-artística de la película, una introducción y contextualización del filme, de su creación y finalidad. A continuación, una sinopsis para enmarcar la trama, un conjunto de actividades y ejercicios para incidir en la comprensión del filme desde el punto de vista de la ciencia histórica (personajes, acontecimientos, espacio, tiempo, etc.). Dentro de las actividades se incluyen aquellas relacionadas con la observación e identificación de aspectos técnicos y artísticos del cine, del lenguaje cinematográfico a partir de recursos utilizados en el filme para el análisis y comentario o bien de algunas secuencias o de la película entera. Con ello se amplía la alfabetización audiovisual, y es fundamental incluir siempre este tipo de actividades. De forma complementaria, se incluye o sugiere la lectura de textos divulgativos, históricos adaptados o periodísticos que aporten datos de interés sobre el tema trabajado para complementarlo.

El tema de si la película se debe visionar entera o no, o si es mejor trabajar a partir de secuencias elegidas por el docente es susceptible de opiniones diversas entre los expertos. A no ser que se pueda llevar a cabo un cinefórum, que en algún momento de la escolarización obligatoria sería muy recomendable, conviven distintos criterios. Por nuestra experiencia con el tema (Ambrós y Breu, 2007), se recomienda trabajar secuencias concretas acorde a los objetivos previos para ajustarlo mejor a la duración de las clases. Con toda la información previa, el docente podrá readaptar los materiales, la secuencia y

la metodología a su contexto concreto. Otro aspecto a tener en cuenta es la revisión del buen funcionamiento del material tecnológico para el visionado del filme, si fuera necesario.

A la hora de trabajar con el cine en el aula es sumamente importante tener en cuenta que debe responder a una doble perspectiva complementaria: como objeto de estudio en sí mismo y como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la historia y ciencias sociales. El uso más común del cine en las clases de historia todavía es el visionado como recurso didáctico para ilustrar, motivar, complementar un determinado tema (Acosta, 2015; Breu, 2012). Sin embargo, también se debe reflexionar sobre cómo se presenta en la pantalla la narración de unos hechos concretos, los aspectos técnicos para mejorar la alfabetización audiovisual que, como se comentó, todavía está ausente en los programas educativos. De esta forma es mucho más fácil tomar conciencia del punto de vista ideológico y cultural del creador, la productora, etc. con el fin de analizar el tema y llevar a cabo una reflexión crítica con la ayuda del profesor experto en la materia.

Las imágenes nos cautivan desde la emoción, por eso es fundamental no rendirse a ello, sino complementar su lectura con la educación de la mirada (alfabetización audiovisual y educación mediática). El cine es un mediador entre la ciudadanía y la sociedad. El educador de cine debe tener presente que el material que analiza, aunque sea de gran valor, es fruto de una manipulación siempre inherente a la selección de planos efectuados y al montaje (García-Raffi y Jardón, 2018).

Los avances tecnológicos durante el periodo analizado han contribuido a incrementar el visionado de películas y documentales en las aulas, en general, y también en la de historia. Si antes era complicado y costoso encontrar la película y contar con el aparato para reproducirla en clase, ahora es relativamente fácil y económico con los nuevos artefactos digitales (López-Rodríguez y Arias, 2013; Trujillo, 2014). Esta mejora de la tecnología ha facilitado la creación y difusión de propuestas didácticas sobre cine e historia para el profesorado y comunidad educativa, principalmente de educación secundaria y bachillerato. Para cerrar este apartado, se mencionan tres páginas web de tres profesionales expertos en cine e historia, reconocidos tanto por su labor docente como de investigación. Los tres lideran la dirección de tres páginas web de acceso gratuito y todas contienen un apartado concreto sobre cine, historia y ciencias sociales.

- *La historia tratada en el cine* de Enrique Martínez-Salanova (primaria, secundaria y bachillerato). <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/historiatemas.htm>
- *Cinescola de Ramon Breu* (primaria, secundaria y bachillerato, en catalán). <http://cinescola.info/>
- *CineHistoria* de Tomás Valero (dedicada a alumnos de secundaria, bachillerato y universitarios). <https://cinehistoria.com/portfolio/la-historia-a-traves-del-cine-unidades-didacticas-de-pelicula/>

4. Reflexiones finales y retos de futuro

4.1. Principales aportaciones de la revisión realizada (1995-2020)

La humanidad siempre ha tenido, y continúa teniendo, un deseo insaciable de escuchar, ver, leer, contemplar, relatar y reescribir historias del pasado, presente y futuro. El cine es la vida en rollos, siguiendo la metáfora de Mc Luhan (1964). Es una forma de pensamiento arraigada en las contradicciones culturales de la sociedad contemporánea. Profundizar en el estudio del cine como reflejo de las mentalidades de las sociedades representa una ciencia muy dinámica, en constante evolución y desarrollo metodológico. Fruto de estas reflexiones y del análisis realizado en cada una de las categorías, las conclusiones se perfilan en las siguientes líneas:

Las investigaciones sobre historia y cine, la primera categoría, realizadas en el período que nos ocupa, coinciden al concluir que las relaciones de interdependencia entre el cine y la historia han evolucionado de manera constante a lo largo de los años (Caparrós et al. 2010; Ferro, 1991; Rosenstone, 1997 y 2014; Sorlin, 1991). Superados los debates iniciales que ponían en duda la idoneidad del cine como instrumento para el análisis histórico, las investigaciones apuntaron al papel del celuloide como documento que facilita el contra-análisis de la sociedad (Ferro, 1991) y como agente histórico de primer orden (Sedeño, 2011; Villegas, 2011).

Partiendo de dichos estudios se consolida el papel del cine como fuente histórica esencial para el análisis del pasado y también para la comprensión del presente que lo genera. Se incide en que el cine, como documento histórico, no procura una visión exacta de la historia, sino que presenta una interpretación que hay que enseñar a captar y analizar. Por ello, se insiste en la necesidad de incorporar su tratamiento didáctico en las aulas escolares. De esta manera, el cine ayuda a comprender el pasado cuando consigue plasmar en la cinta las “costuras de una sociedad determinada” (Díaz-Martín, 2015, p. 27).

Si los creadores de las producciones audiovisuales son capaces de captar los matices de épocas pasadas, el cine se puede convertir en un excelente instrumento para comprender, analizar e interpretar la historia (Crusells, 2006). A su vez, también permite perfilar los preceptos o condicionantes que le procuran esas interpretaciones y que ayudan a dibujar los estereotipos sociales y culturales que existen en la actualidad y que condicionan las interpretaciones realizadas (Short, 1981).

Desde un punto de vista educativo, las interrelaciones entre la historia y el cine han sido múltiples a partir del momento en que se consideró un documento más que nos habla del pasado y contiene información igual que otras fuentes primarias y secundarias (Breu, 2010; Díaz-Matarranz et al. 2013; Valero 2008). Sin embargo, a pesar de las reconocidas virtudes educativas que ofrece el cine para trabajar la historia, y otro cualquier tipo de contenido, su incorporación dentro de los programas educativos oficiales a nivel nacional e internacional es irregular en el siglo XXI, pese a los esfuerzos y acciones llevadas a cabo por la Unión y Comisión Europea (2011, 2015) y la UNESCO con la AMI (2011).

En España, el uso del cine histórico y documental como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación formal se ha ido incrementando paulatinamente en los últimos tiempos gracias a las publicaciones de los expertos sobre las bases para la didáctica de la historia con el cine (Flores-Auñón 1982; Monterde, 1986; Pablos 1986). Sin embargo, no está ni mucho menos consolidado debido a que depende

de dos variables que lo condicionan. Por un lado, la falta de una materia obligatoria de educación mediática en los programas oficiales dentro de los que se debería incluir la alfabetización cinematográfica (Pérez Tornero y Portolés, 2019). Por otro lado, la ausencia de las competencias relacionadas con la educación mediática e informacional dentro de la formación inicial y permanente del profesorado (Ambrós y Breu, 2011).

El cine, igual como lo hacen otras artes como la literatura o las artes plásticas, nos ayuda a comprender el espíritu del tiempo en que vivimos. Kracauer (1985) defendía que el cine siempre revela la vida interior de un pueblo, de una sociedad, decía que el cine es la historia oculta de cada época. El cine favorece el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana para la enseñanza de la historia a través de la reflexión y cuestionamiento de lo que muestra (Díaz-Martín, 2015; Guichot-Reina, 2017; Méndez, 2001; Sedeño, 2011; Vega, 2002). Para ello, el análisis de las identidades, de los estereotipos, de los valores democráticos, de la memoria histórica, etc. que aparecen en la pantalla ofrecen excelentes escenarios para la aplicación de una metodología didáctica crítica que procure la participación, el análisis y reflexión en los estudiantes.

Otro aspecto clave para el uso del cine histórico y documental de forma eficaz y competencial en el aula viene condicionado por su metodología, categoría que se relacionó con el primer plano. La falta de formación a los docentes genera dudas e incertidumbres para utilizarlo en clase y ha habido una tendencia a seguir con las clases expositivas (Acosta, 2015). Por ello, deben conocer las distintas posibilidades didácticas para llevarlo a cabo persiguiendo un doble fin. Primero, trabajar los contenidos históricos y de conciencia crítica que considere oportunos que favorezcan el aprendizaje significativo, activo, multidisciplinar y competencial (Breu, 2010; Díaz-Matarranz et al. 2013; Heras y Cruz, 2009); segundo, facilitando herramientas para descodificar el mensaje audiovisual a través del cual se narran contenidos, identidades, valores, etc. puesto que pese a su apariencia de realidad no está exento de manipulaciones, igual que cualquier otra fuente histórica (García-Raffi y Jardón, 2018; Sánchez-Biosca, 2006a y b).

De esta manera, a modo de síntesis final concluimos que la investigación ha coincidido a señalar la unánime reivindicación del cine como una fuente histórica de primer orden, convirtiéndose en un instrumento de análisis e interpretación del pasado. Además, también se advierte que, con una didáctica adecuada, es un recurso que fomenta el análisis crítico y empático en los estudiantes. Por todo ello, a raíz de los estudios analizados en este trabajo, se advierte la necesidad de fomentar la educación mediática y la alfabetización cinematográfica en las aulas de forma regular y secuenciada.

4.2. Retos de futuro

El cine, a través de la pantalla, mantiene el pulso de la historia de la humanidad. Desde un punto de vista comunicativo y educativo, el cine es una narrativa muy potente que sirve de amplificador del uso de la historia presente, pasada y futura. En palabras de Nordgren (2016): “We all need history to communicate. Historical references turn up in advertisements, in political discourse, and at the cinema [...] Buildings, statues, street names, and memorial sites render the use of history tangible in the public sphere” (p. 479). Para los didactas y profesores de historia, el análisis del papel de los narradores y narrativas dentro de las diferentes culturas históricas (*historical cultures*) se convierte en un objeto de estudio imprescindible. En el mundo globalizado y multicultural en el que vivimos es necesario desarrollar competencias vinculadas al uso de la historia en las escuelas, puesto que, con ello, la enseñanza de la historia se abre a más voces y los alumnos necesitan herramientas para poder analizar los distintos usos de la historia que les rodean (Nordgren y Johansson, 2015). El conocimiento histórico llevado a las aulas permite el desarrollo de capacidades cognitivas de primer orden, como son la selección, clasificación, análisis, reflexión e interpretación de fuentes de diferente naturaleza (Fuentes, Sabido y Albert, 2019). El audiovisual, en general, y el cine en particular, sin duda alguna, es una excelente herramienta para ello, propiciando el análisis del pasado y la construcción de una conciencia ciudadana crítica partiendo del análisis de las narrativas como una fuente histórica más.

Un reto pendiente consiste en acabar de asentar las bases metodológicas y didácticas del uso del cine para aprender y enseñar historia, en su sentido más amplio, en los distintos niveles educativos atendiendo a su doble naturaleza: como objeto de estudio y como recurso didáctico. Ante este aspecto caben dos consideraciones. Las investigaciones analizadas nos indican en primer lugar que, el cine tiene que formar parte de los contenidos obligatorios de los programas educativos y sus competencias clave desde la primaria hasta el bachillerato como sucede en algunos países de Europa. La segunda, la formación inicial y permanente del profesorado debe incorporar la alfabetización mediática e informacional (Wilson et al. 2011) en sus contenidos obligatorios y competencias. Tal y como se ha desprendido de la revisión realizada, gracias al voluntarismo de muchos profesores se ha avanzado, pero es totalmente insuficiente porque no garantiza el principio de equidad. Es responsabilidad de los gobiernos liderar, de una vez por todas, la inclusión de la alfabetización audiovisual y mediática en los currículums. Si esto no sucede, a pesar de la buena intención y el esfuerzo de historiadores y profesores de historia para trabajar con el cine en clase, la ciudadanía seguirá siendo analfabeta y sin recursos para el análisis crítico de los productos audiovisuales que recibe. Como afirmó Ferro (1991, p. 4) “descubrir la ideología de un film es un ejercicio histórico”. Aprender las claves para ser consciente de ello debería ser una de las finalidades de las sociedades democráticas y, por ende, de la construcción de la conciencia histórica.

Otro de los retos pendientes es incorporar al estudiante como activo y gran protagonista de las narrativas audiovisuales. En este sentido, la tecnología permite amplificar dicho papel de narradores y narrativas históricas. Con la aparición de la *World Wide Web* y la proliferación de dispositivos móviles se han transformado totalmente las prácticas comunicativas de recepción-consumo y producción de contenidos e informaciones. Según

Jenkins (2008), vivimos en una cultura participativa, en la que el contenido audiovisual y mediático ya no es cerrado, ni unidireccional, sino que es abierto, compartido, flexible. Fluye a través de una tecnología de distribución y se transforma gracias a la participación activa de otros usuarios que intervienen sobre estos mismos contenidos en plataformas distintas (es lo que Scolari 2016 define como *transmedia*). Ello está afectando y transformando la producción de materiales históricos audiovisuales tanto desde el punto de vista de los historiadores, como de los cineastas y profesores (Montero y Paz, 2012 y 2013).

Así pues, otro de los retos que planteamos para consolidar el uso de cine e historia en clase es la introducción de la producción audiovisual de cine histórico de ficción y no ficción para complementar la recepción de filmes. Todos los modelos y propuestas presentadas parten del uso del cine desde un punto de vista de receptores. A partir de ahí, se puede invitar a los alumnos a que realicen ejercicios breves de producción cinematográfica para exponer, rebatir, complementar, etc. las ideas del filme u otras fuentes históricas que trabajaron. De esta forma amplían sus conocimientos sobre lo audiovisual, como también sobre el contenido histórico concreto consultando distintas fuentes documentales y potenciando actitudes empáticas. Según el nivel educativo, también se pueden plantear ejercicios de producción audiovisual por grupos que, a partir de un contenido histórico concreto, se desarrolle desde distintos puntos de vista siguiendo el método hipotético deductivo del investigador.

Antes de cerrar la pantalla y a modo de colofón, unas palabras de Clarembeaux (2010):

Si el cine es un arte, es sobre todo el arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar [...] Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan (2010, p. 27).

Bibliografía

- Aceituno, D. (2013). El cine de no ficción como lectura crítica de la Historia y su utilización en la enseñanza. El caso de la Transición a la democracia en Chile. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 527-537). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Acosta-Jiménez, W. A. (2018). El Cine como objeto de estudio de la Historia: apuestas conceptuales y metodológicas. *Revista Folios*, 47, 51-68.
- Acosta, L. M. (2015). Role playing basado en cine de género histórico y enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 48-56.
- Amador, P. (2002). El cine desde la mirada del historiador. En G. Camarero (ed.), *La mirada que habla (cine e ideologías)* (pp. 23-25). Madrid: Akal.
- Amar-Rodríguez, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Amo, A. del e Ibáñez, M. L. (1996). *Catálogo general del cine de la guerra civil*. Madrid: Cátedra y Filmoteca Española.
- Amo, A. del (2004). *Apuntes sobre relaciones entre el cine y la Historia. El caso español*. Salamanca: Junta de Castilla y León.

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2011). *Educación en medios de comunicación*. Barcelona: Graó.
- Ambrós, A. (2014). Developing the Audiovisual Competence in the new Catalan educational programme. En J. M. Pérez Tornero, S. Tejedor y S. Giraldo (coords.), *Media Literacy and Intercultural Dialogue. Strategies, Debates and Good Practices* (pp. 6-20). Madrid: Sehen.
- Alba, R. y Rubio, R. (2007). *La historia de España a través del cine*. Madrid: Polifemo.
- Alberich, E. (2009). *Películas clave del cine histórico*. Barcelona: Robinbook.
- Alonso, J., Mastache, E. y Alonso, J. (2007). *La Edad Media en el Cine*. Madrid: T&B Editores.
- Álvarez, R. y Sala, R. (2000). *El cine en la zona nacional 1936-1939*. Bilbao: Mensajero.
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica: orígenes, actualidad y perspectivas. *Escuela de Historia. Revista Digital*, 4, 135-152.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Buckingham, D. (2007). *Media Education: literacy and contemporary culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. Diez propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Breu, R. (2015). *Tractar la memòria a l'aula a través del cinema*. Barcelona: Departament d'Afers i Relacions Institucionals i Exteriors i Transparència.
- British Film Institute (2013). *Screening Literacy: executive summary*. Londres: Film British Institute. Recuperado de <http://www.koalicjafilmowa.pl/admin/reports/Screening%20Literacy%20Executive%20Summary.pdf>
- British Film Institute (2016). *A framework for film education in Europe*. London: Film British Institute. Recuperado de <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/%20bfi-a-framework-for-film-education-brochure-2015-06-12.pdf>
- Caparrós, J. M. (1997a). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Caparrós, J. M. (1997b). Relaciones historia y cine en el contexto español. En Yraola, A. (coord.), *Historia contemporánea de España y cine* (pp. 11-26). Madrid: UAM.

- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25-35. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/ensear-la-historia-contempornea-a-travs-del-cine-de-ficcin-0/>
- Caparrós, J. M., Crusells, M. y Mamblona, R. (2010). *Cien documentales para explicar historia: De Flaherty a Michael Moore*. Madrid: Alianza Editorial.
- Caparrós, J. M., Crusells, M. y Sánchez, F. (2016). *Memoria histórica y cine documental*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Claremboux, M. (2010). Educación en cine: memoria y patrimonio. *Comunicar*, 35, 25-32. doi: [10.3916/C35-2010-02-02](https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02)
- Comisión Europea, (2011). *Call for Tender -No EAC/14/2011 to be awarded by open procedure: «Invitation to tender for a study on film literacy in Europe»*. BFI: European Commission. Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cbc5f0fb-3a04-4b44-898b-8b61b0b1c520>
- Comisión Europea (2015). *Film literacy in Europe: Executive summary*. Recuperado de <https://goo.gl/dBASqA>
- Comisión Europea (2015). *European Film Club Pilots*. Recuperado de <http://www.creativeeuropeuk.eu/funded-projects/european-film-club-pilots>
- Crusells, M. (2000). *La Guerra Civil española: cine y propaganda*. Barcelona: Ariel.
- Crusells, M. (2001). *Las Brigadas Internacionales en la pantalla*. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Crusells, M. (2006). *Cine y guerra civil española. Imágenes para la memoria*. Barcelona: Ediciones JC.
- Díaz-Martín, M. (2015). *Las relaciones entre cine e historia: cultura y sociedad en el New Hollywood*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/32770/1/T36262.pdf>
- Díaz-Matarranz, J., Santiesteban, A. y Cascajero, A. (coords.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico*. Alcalá de Henares: UAH Publicaciones.
- Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2013). La aplicación del cine en las aulas. La vida de los monasterios medievales a través del Nombre de la Rosa. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 539-549). Alcalá de Henares: UAH Publicaciones.
- Elena, A. (2002). *Ciencia, cine e historia: de Méliès a 2001*. Madrid: Alianza.
- España, R. de (1997). *El Peplum. La antigüedad en el cine*. Barcelona: Glénat España.
- European Audiovisual Observatory (2016). *Mapping of media literacy practices and actions in EU-28*. Strasbourg. Recuperado de <https://rm.coe.int/media-literacy-mapping-report-en-final-pdf/1680783500>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica*, 5, 7-23.
- Fernández-Sebastián, J. (1989). *Cine e historia en el aula*. Madrid: Akal.

- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones i indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9- 17.
- Ferro, M. (1991). Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine. *FilmHistoria*, 1 (1), 3-12.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Ferro, M. (2008). *El siglo XXI explicado a los jóvenes*. Barcelona: Paidós
- Flores-Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Fuentes, C., Sabido, J. y Albert, M. (2019). El desarrollo de la competencia social y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). doi: [10.6018/reifop.22.2.369671](https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671)
- García-Fernández, E. C. (1998). *Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente*. Madrid: Arco.
- García-Raffi, J. y Jardón-Giner, P. (coords). (2018). *Identidades, cine y educación*. Valencia: Tirant-lo Blanc.
- Gomáriz, F. y Miralles, P. (2013). El estudio de la Revolución Industrial en Educación Secundaria a través de textos literarios y del cine. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (407-419). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Guichot-Reina, C. V. (2017). Interpretación del pasado reciente nacional en el cine de la transición española (1975-1986). *Revista Iberoamericana de patrimonio histórico educativo*, 3(1), 70-96.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo, A. y Ferrer-Fernández, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Heras, B. de las y Cruz, V. de (eds.) (2009). *Filmando la historia. Representaciones del pasado en el cine*. Madrid: Ediciones JC.
- Hidalgo, A., Szabo, I., Le Brun, I., Owen, I. y Fletcher, G. (2011). Evidence based scoping reviews. *The electronic Journal Information systems evaluation*, 14(1), 46-52.
- Huerta, R., Alonso, A. y Ramon, R. (2019). *De Película. Cine para educar en diversidad*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hueso, A. L. (1983). *El cine y la historia del siglo XX*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Hueso, A. L. (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Ibars, R. y López-Soriano, I. (2006). La historia y el cine. *Clio*, 32, 3-21.
- Iturriaga, D. (2013). El cine como elemento didáctico para explicar el terrorismo. *Historia y Comunicación Social*, 18, 757-765. doi: [10.5209/rev_HICS.2013.v18.44282](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44282)
- Jardón, P., Pérez-Herrero, C. y Soler, B. (2012). Representación del pasado: ciencia y ficción. En P. Jardón, C. Pérez-Herrero y B. Soler (eds.), *Prehistoria y cine* (pp. 17-39).

- Valencia: Museo de la Prehistoria de Valencia. Recuperado de: <http://mupreva.org/pub/322/es>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler. Un estudio psicológico del cine alemán*. Barcelona: Paidós.
- Laborda, L. (2010). *La historia en el cine norteamericano. La ficción cinematográfica como (re)creación e interpretación del pasado*. Lleida: Milenio.
- Lara, F., Ruíz, M. y Tarín, M. (coord.) (2019). *Cine y Educación. Documento Marco*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España. Recuperado de <https://www.academiadecine.com/2019/03/28/la-academia-presenta-el-libro-cine-y-educacion/>
- Lillo, F. (1997). *El cine de tema griego y su aplicación didáctica*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- Lombo, A. (2019). La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico. Un mundo de hombres, bikinis y dinosaurios. *Panta Rei, Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-35. doi: [10.6018/pantarei/2019/1](https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/1)
- López-Rodríguez, M. y Arias, L. (2013). Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia en el mundo contemporáneo. En J. Díaz-Matarranz, J. Santiesteban, J. y A. Cascajero (coords.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico* (pp. 479-489). Alcalá de Henares: UAP Publicaciones.
- Lusnich, A. L. y Morettin, E. (2020). El cine y la memoria. *Revista científica de cine y de fotografía. Fotocinema*, 20, 3-13.
- Llagostera, E. (2012). *El Egipto faraónico en la historia del cine*. Madrid: Visión Libros.
- Manzano, C. (2020). La articulación de la memoria histórica en *Drawings for projection*. *Revista científica de cine y de fotografía. Fotocinema*, 20, 79-109.
- Martínez-Gil, F. (2013). La historia y el cine: unas amistades peligrosas. *Vínculos de Historia*, 2, 351-372. Recuperado de: <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/article/view/72>
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine: otra ventana al mundo. *Comunicar*, 18, 77-83.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: the extensions of man*. London-New York: McGraw-Hill
- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Mínguez, N. (2014). Ficción y no ficción en la cultura audiovisual digital. *TELOS*, 99, 126-134. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero099/ficcion-y-no-ficcion-en-la-cultura-audiovisual-digital/>
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Monterde, J. E., Selva, M. y Solà, A. (2001). *La representación cinematográfica de la historia*. Madrid: Akal.

- Montero, J. y Paz, M. A. (2012). Historia audiovisual para una sociedad audiovisual. *Historia Crítica*, 49, 159-183. doi: [10.7440/histcrit49.2013.08](https://doi.org/10.7440/histcrit49.2013.08)
- Morin, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Navarrete, J. L. (2009). *La historia contemporánea de España a través del cine español*. Madrid: Síntesis.
- Nordgren, K. y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: A conceptual framework. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 1-25. doi: [10.1080/00933104.2016.1211046](https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046)
- Nordgren, K. (2016). How to do things with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44, 479-504. doi: [10.1080/00220272.2014.956795](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795)
- Pablo, S. (ed.) (1998). *La historia a través del cine. Europa del Este y la caída del muro. El franquismo*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Pablos, J. de (1986). *Cine y enseñanza. Variables estructurales del cine Didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Payán, M. J. (2004). *Las 100 mejores películas del cine histórico y bíblico*. Madrid: Cacitel.
- Pérez-Tornero, J. M. (coord.) (2015). *FilmEd-Showing films and other audio-visual content in European School –Obstacles and best practices*. Bélgica: Comisión Europea. Recuperado de: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/publicacion-adjuntos/report_filmEd.pdf
- Pérez-Tornero, J. M. y Portalés, M. (2019). El cine en el sistema educativo español. Informe de investigación. En F. Lara, M. Ruíz y M. Tarín (coords.), *Cine y Educación. Documento Marco* (pp. 48-51). Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- Porter, M. (1983). El cine como material para la enseñanza de la historia. En J. Romaguera y E. Rimbau (coords.), *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.
- Prieto, A. (2011). *La Antigüedad a través del cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creación e innovación abierta. Revisión sistemática de la literatura. *Comunicar*, 54, 9-18.
- Rimbau, E. (1983). Octubre, un doble reflejo de la Historia. En J. Romaguera y E. Rimbau (coords.), *La historia y el cine*. Barcelona: Fontamara.
- Rodríguez-Martínez, S. (1999). *El NO-DO, catecismo social de una época*. Madrid: Ed. Complutense.
- Rodríguez-Martínez, S. (2008). *Un franquismo de cine. La imagen política del Régimen en el noticiario NO-DO (1943-1959)*. Madrid: Rialp.
- Romero, D. (2002). *La historia de España a través del cine: memoria e historia en la España de la posguerra*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Rosenstone, R. A. (1997). *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*. Madrid: Ariel.

- Rosenstone, R. A. (2006). *History on film. Film on history*. Harlow: Pearson Longman.
- Rosenstone, R. A. (2008). Inventando la verdad histórica en la gran pantalla. En G. Camarero, B. De las Heras y V. De Cruz (eds.), *Una ventana indiscreta: la Historia desde el cine* (pp. 9-18). Madrid: Universidad Carlos III, Instituto de Cultura y Tecnología.
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine. El cine sobre la historia*. Madrid: Rialp.
- Sánchez-Biosca, V. (2006a). *Cine y Guerra Civil Española. Del mito a la memoria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez-Biosca, V. (2006b). *Cine de historia, cine de memoria. La representación y sus límites*. Madrid: Cátedra.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta análisis. *Aula Abierta*, 32(2), 53-64.
- Sánchez-Noriega, J. L. (1996). *Fábricas de la memoria. Introducción crítica al cine*. Madrid: San Pablo.
- Santana, J. y Santana, G. (2008). *Las representaciones de la Historia Moderna en el Cine*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- Sedeño, A. M. (2011). Cine transnacional: nuevas formas de entender el cine en su dimensión globalizada. *El Ojo que Piensa*, 3, 1-10.
- Selva, M. y Solà, A. (1999). El cinema com a document històric. *L'Aveng*, 242, 70-75.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, 103, 13-23.
- Short, R. M. (1981). *Feature films as history*. London: Croom Helm.
- Sorlin, P. (1991). Historia del cine e historia de las sociedades. *FilmHistoria*, 1(2) 1-10. doi: [10.1344/fh.1991.2.73-87](https://doi.org/10.1344/fh.1991.2.73-87)
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. México: F.C.E.
- Sorlin, P. (2008). Cine e Historia: una relación que hay que repensar. En G. Camarero, B. De las Heras y V. De Cruz (eds.), *Una ventana indiscreta: la Historia desde el cine* (pp. 19-32). Madrid: Universidad Carlos III, Instituto de Cultura y Tecnología.
- Tamara, J. (2019). Hacia un canon de la alfabetización cinematográfica: identificación y análisis de los contenidos utilizados en estudiantes preuniversitarios en España. *Communication & Society*, 32(1), 235-249. doi: [10.15581/003.32.1.235-249](https://doi.org/10.15581/003.32.1.235-249)
- Tranche, R. y Sánchez-Biosca, V. (2000). *NO-DO. El tiempo y la memoria*. Madrid: Cátedra/Filmoteca Española.
- Trujillo, F. (2014). Nuevos aprendizajes. Nuevos artefactos para nuevos aprendices. En F. Trujillo (coord.), *Artefactos digitales* (pp. 7-13). Barcelona: Graó.
- Valero, T. (2005). Cine e Historia: una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, 21-27.

- Valero, T. (2008). Cine e Historia: más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia. En G. Camarero (ed.), *Congreso Internacional de Historia y Cine*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/17740>
- Valero, T. (2010). *Historia de España contemporánea, vista por el cine*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Valero, T. (2018). *El mundo actual a través del cine. 25 historias de película*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, 123-129.
- Villegas, M. (1991). *Arte, cine y sociedad*. Madrid: Ediciones JC.
- White, H. (1987). *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización Mediática e informacional. Currículum para profesores*. UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4586>

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y la Didáctica de la Historia. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia y la Didáctica de la Historia.

PANTA REI is a digital journal focused on History and Teaching History. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched annually for all the people interested in publishing their papers, always related to History and Teaching History.

Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Las normas de edición y forma de envío de artículos a la revista se pueden consultar en <https://revistas.um.es/pantarei/>

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su 7.^a edición. La extensión máxima de los trabajos será de 25 páginas. La revista acepta originales escritos en español o inglés.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The editing rules and the guidelines for the submission of papers can be consulted at <https://revistas.um.es/pantarei/>

The seventh edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the submitted papers will not exceed the 25 pages. The journal accepts originals written in Spanish or English.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

25
años
1995-2020

cepoAt

edit.um
Ediciones de la Universidad de Murcia