

Trabajo Fin de Máster

La enseñanza de la Historia

Moderna a través del cine:

una propuesta didáctica

para

E.S.O. y Bachillerato

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Curso Académico 2012-2013.

Especialidad: Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Alumno: Fernando Rodríguez Escamilla

Tutor TFM: Alfredo Ureña Uceda

ÍNDICE

	Páginas
I- INTRODUCCIÓN.	2-4
II- EL CINE Y LA HISTORIA. EL CINE HISTÓRICO.	5-12
III- ENSEÑAR HISTORIA A TRAVÉS DEL CINE.	13-27
IV- LA EDAD MODERNA SEGÚN EL CINE.	28-30
V- ENSEÑAR HISTORIA MODERNA A TRAVÉS DE PELÍCULAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA MISIÓN.	31- 61
VI- CONCLUSIÓN.	62-63
VII- BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.	64-66

I - INTRODUCCIÓN

El presente trabajo fin de máster tiene como principal objetivo demostrar lo aconsejable del correcto uso de largometrajes cinematográficos de corte histórico para la enseñanza de la Historia Moderna en los institutos. Puesto que este trabajo se ciñe únicamente a dicha edad histórica, los planes de estudio vigentes en nuestro país excluyen prácticamente de esta investigación al Bachillerato; por tanto, es preciso aclarar desde el primer momento que el trabajo fin de máster se centra en la Educación Secundaria Obligatoria, si bien llegado el momento se plantearán hipótesis para la enseñanza de la Historia Moderna mediante el cine en Bachillerato.

Dicho trabajo está motivado, en primer lugar, por el notable desarrollo que en los últimos tiempos han conocido las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas españolas. Sin alcanzar aún una implantación digamos plena, es innegable que la realidad de los institutos en cuanto a tecnología informática supone un cambio radical a lo conocido y habitual años ha. Y el tema que nos ocupa, el cine, va irremediamente unido a las TIC, pues actualmente, sólo son necesarios un ordenador con conexión a internet o por lo menos que pueda reproducir devedés y un proyector de pantalla en el aula para visionar un largometraje, en comparación con las mayores dificultades de antaño. Y todos sabemos el atractivo del cine. En fin, el poder que tiene la imagen en movimiento para un alumno o alumna debe servirnos de gran utilidad para poder transmitir con la misma fuerza el interés por el aprendizaje de aspectos de nuestra historia. Además, los medios audiovisuales están actualmente muy presentes en diversas facetas de su vida, por tanto podemos y debemos usar el cine para enseñar historia. Considerando, empero, que en los tiempos actuales el alumnado ha desarrollado una mayor capacidad de comprensión de imágenes respecto a la lectura de documentos escritos. Baste recordar las viejas y certeras palabras de un importante historiador francés acerca de que pasamos más tiempo yendo al cine o viendo la televisión que leyendo (FERRO, 1987: 11)

En segundo lugar, ¿por qué la Edad Moderna en concreto? El cine histórico existe prácticamente desde el nacimiento mismo del cine como tal, y desde esos albores del siglo XX se han realizado largometrajes de prácticamente todas las épocas y edades de la Historia, motivados en numerosas ocasiones con el objetivo de glorificar tal o cual hecho, magnificar determinada época o emitir mediante la tergiversación histórica cierta propaganda. Pero ése no es el objetivo de este trabajo; pues, a nuestro modo de ver, no se le ha prestado ni se le presta la atención debida a la Historia Moderna tanto en los planes de estudio, pero tampoco en el propio cine histórico: basta repasar sin ser exhaustivo una lista de las principales producciones cinematográficas de corte histórico o de época desde los años 20 del siglo XX para percatarse de la preponderancia de la Edad Antigua (y en particular del llamado “cine bíblico”), de la Edad Contemporánea y del “cine bélico” (especialmente de la Segunda Guerra Mundial). Es innegable que la abundancia de largometrajes de historia contemporánea corresponde al predominio mundial de la industria cinematográfica estadounidense, pero ése es otro asunto. Como decía, nos centramos en la Edad Moderna pues, consideramos, se relega a un segundo lugar cuando existen notables producciones fílmicas ambientadas entre 1453/1492 y 1789/1815. Unas veces con más rigor histórico que en otras ocasiones, sin duda no transmiten el conocimiento perfecto al alumno y no se pretende sustituir los contenidos de un libro de texto y de los planes de estudio por la contemplación de largometrajes. Únicamente se plantea como un complemento en la formación, complemento que de hacerse de modo adecuado puede revelarse crucial, puesto que el cine histórico contiene aciertos y fallos de rigor histórico, y nuestra labor como docentes es señalar al alumnado tales características, mediante un visionado crítico del largometraje.

Las películas históricas o de cine histórico permiten identificarse con personajes del pasado. Si hablamos de cine ambientado en época contemporánea el pasado puede tornarse pasado muy cercano, casi presente; en el caso que nos ocupa, el de la Edad Moderna a través del cine, no estaríamos hablando de un “pasado cercano” pero sí importante para comprender el presente, siendo dicha época tan importante para la configuración de innumerables estados, para comprender mejor por qué nuestra sociedad actual es así y cómo era hace 400 años, o el porqué de la composición étnica de ciertas naciones (nos referimos a la actuación de las potencias europeas en América y al mestizaje, por ejemplo).

Por tanto es importante que el alumno o alumna pueda crear relaciones imaginarias, casi afectivas, con los personajes de las películas o el simple anhelo de querer parecerse a ciertos personajes de la Historia Moderna, ya sea, por ejemplo, por sus logros militares, sus éxitos personales, su poder o su bonhomía.

Es preciso señalar de nuevo que la hipótesis que plantea este trabajo no contempla suplantar el texto y el contenido por las imágenes en movimiento como fuente de conocimiento de la historia; únicamente alienta la esperanza de que una positiva utilización del cine histórico estimule en el alumnado el deseo y la querencia por aprender historia moderna, y además, aprender disfrutando.

Pues, en palabras de un historiador británico, *“la capacidad que tiene una película de hacer que el pasado parezca estar presente y evocar el espíritu de tiempos pretéritos es bastante evidente. En otras palabras, el testimonio acerca del pasado que ofrecen las imágenes es realmente valioso, complementando y corroborando el de los documentos escritos. Muestran ciertos aspectos del pasado a los que otros tipos de fuentes no llegan”* (BURKE, 2005 :201).

II- EL CINE Y LA HISTORIA. EL CINE HISTÓRICO.

La historia del cine como espectáculo comienza en diciembre de 1895, cuando los hermanos Lumière (Auguste y Louis), tras haber patentado el cinematógrafo en febrero y proyectado la primera película en marzo (“*Salida de los obreros de la fábrica Lumière en Lyon Monplaisir*”) realizaron las primeras proyecciones previo pago en París, en el Salon Indien du Grand Café. Allí pudieron verse tanto la primera película como otras, caso de “*Llegada de un tren a la estación de La Ciotat*” o “*El regador regado*”.

El caso que nos ocupa, el del cine histórico, ha existido prácticamente desde los primitivos inicios del cine, arriba señalados. Aún en la época del cine mudo, en 1908, ya puede hablarse de cine histórico, con pequeñas películas de un cuarto de hora de duración, como “*El asesinato del duque de Guisa*”, de André Calmettes y Charles le Bargy. De 1913 y 1914 datan meritorias producciones italianas como “*Los últimos días de Pompeya*” o “*Cabiria*”, y ya en los Estados Unidos, debemos hablar de David Wark Griffith (1875-1948), responsable de posiblemente las primeras superproducciones de la historia del cine, como la polémica *The Birth of a Nation* (“*El nacimiento de una nación*”, 1915) e *Intolerance* (“*Intolerancia*”, 1916), ésta última una colosal cinta de casi 200 minutos de duración y una de las películas más caras de la historia (COUSINS, 2005 : 514). En ella Griffith se sirve de cuatro acontecimientos históricos para hablar del tema de la intolerancia: la caída de Babilonia ante los persas en el año 539 a.C, la pasión y muerte de Jesucristo, la matanza de hugonotes en Francia la noche de San Bartolomé de 1572 y una huelga de trabajadores contemporánea.

Precisamente este director estadounidense afirmaba tajantemente en 1915 que “llegará un momento en que a los niños en las escuelas se les enseñe prácticamente de todo a través de películas; nunca más se verán obligados a leer libros de Historia”. No pretendemos llegar a tal extremo.

Años más tarde, en otro país e impregnados de una ideología distinta tenemos las obras del soviético Serguéi Eisenstein (1898-1948), caso de *Bronenósets Potemkin* (“*El acorazado Potemkin*”, 1925) y *Oktyabr* (“*Octubre*”, 1927).

De vuelta a Francia, películas como *La Passion de Jeanne d’Arc* (“*La pasión de Juana de Arco*”, de Carl Theodor Dreyer, 1928) o *Le Marsellaise* (“*La Marsellesa*”, de Jean Renoir, en 1938, ya cine sonoro).

Con el cine en color las películas históricas ganan en vistosidad; de 1939 es la muy conocida *Gone with the wind* (“*Lo que el viento se llevó*”), y los años posteriores serían el del auge de dos subgéneros del cine histórico: el cine bélico (especialmente de la Segunda Guerra Mundial) y el cine bíblico, con lujosas superproducciones sobre la vida de Cristo, Moisés (como *Los diez mandamientos*, de Cecil B. de Mille, 1952), los primeros cristianos o adaptaciones de obras literarias ambientadas en los tiempos de Jesús como *Ben-Hur*.

La titánica *Ben-Hur* (de William Wyler) data de 1959, en una época donde fue habitual la producción de costosos largometrajes de corte histórico-épico, con casos, además del mencionado film de Wyler, como *Espartaco* (Stanley Kubrick, 1960), *El Cid* (Anthony Mann, 1961), *Lawrence de Arabia* (David Lean, 1962), *Cleopatra* (Joseph Mankiewicz, 1963), *La caída del Imperio Romano* (Anthony Mann, 1964), o *Doctor Zhivago* (David Lean, 1965).

Más recientemente y para concluir tenemos grandes obras como *Novecento* (Bernardo Bertolucci, 1976), *Gandhi* (Richard Attenborough, 1982) o *Ran* (Akira Kurosawa, 1985).

El cine histórico es un macrogénero, al cual se denomina a veces cine de época, y que los italianos llamaron *film in costume* y los alemanes *kostumerfilm*, aludiendo claramente a la importancia del vestuario (ALBERICH, 2009: 11). La aspiración del llamado cine histórico ha sido la misma que la de la novela histórica (nacida ésta mucho antes que el cine, como es sabido), pues se trata de un género que lucha por convertir episodios históricos en relatos y espectáculos audiovisuales, con todo un equipo de profesionales de la ficción detrás.

El cine histórico ha conocido desde siempre subgéneros muy concretos y asentados, como el citado cine bíblico, el *péplum* (películas que escenifican episodios de la Grecia y Roma antiguas) los westerns que versan sobre la Guerra de Secesión de EEUU (1861-1865), los largometrajes “de capa y espada”, etc. Por ello, en ocasiones películas de corte histórico son encuadradas en otros géneros y subgénero, como el de aventuras, el melodrama o el cine de época.

También se ha dado pie a qué se considera cine histórico y qué no; *“las películas históricas (...) pueden considerarse un tipo de filme de época, pero una película de época puede centrarse en un periodo de tiempo menos distante del nuestro siempre que trate de una época que posea un estilo y un aspecto propios y característicos”*. (KONIGSBERG, 2004: 399) . Por ejemplo, *El gran Gatsby* (película protagonizada por Robert Redford, basada en la obra homónima de Francis Scott Fitzgerald) sería una película de época, pero no histórica; pues 1974 (año de producción del largometraje) no está lo suficientemente alejado de la época que trata (los años 20 en Estados Unidos). Dicha reducción de lo que se considera "histórico" al pasado superior a cincuenta años no es un criterio que se use profusamente, ni en la historiografía ni en la cinematografía, ha de aclararse. Siguiendo esta teoría, no sería cine histórico las anteriormente citadas *El acorazado Potemkin* y *Octubre*, puesto que relatan hechos acontecidos menos de una década antes; pero tampoco la italiana *Novecento*, pues narra acontecimientos de hace treinta años cuando se realizó el film (se estrenó en 1976).

Otros teóricos intentan diferenciar, ante la existencia de géneros y subgéneros: *“El cine de época cuenta con varios subgéneros (...) El histórico trata de hechos de gran relevancia (...) el biográfico (...) recorre en el tiempo la vida de un personaje importante (...) el de capa y espada pretende narrar una aventura retratando una época histórica (...) el épico-bíblico narra las hazañas de héroes casi legendarios consignadas en la Biblia u otras gestas”*.(ACOSTA, 2000: 70).

Momento es para profundizar en el cine y la historia, y en la influencia que mutuamente se ejercen.

Como apuntaba otro importante autor sobre historia y cine, *“Es imposible comprender la sociedad contemporánea sin referirse a los filmes que se han venido realizando desde hace 70 años. El cine, y no debemos cansarnos de repetirlo, es una parte integrante del mundo moderno. Aquel que se niegue a reconocerle su lugar y su sentido en la vida de la humanidad privará a la Historia de una de sus dimensiones, y se arriesgará a malinterpretar por completo los sentimientos y los actos de los hombres y mujeres de nuestro tiempo”* (JACKSON, 1983: 14)

Desde siempre la historiografía ha omitido ciertamente lo que no fueran obras escritas, pero, y refiriéndonos a historiadores franceses y españoles, a raíz de las publicaciones de Marc Ferro y de Pierre Sorlin en Francia, y en España de José María Caparrós Lera, se ha podido asistir a un sucesivo incremento, tanto teórico como práctico, del uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales, en particular de la historia.

La obra de las personalidades citadas no se entiende sin la figura del escritor, periodista y sociólogo alemán Siegfried Kracauer (1889-1966) quien defiende que las películas han de ser realistas en puridad y según su visionado podemos saber cómo es la sociedad que las produce. Su obra *From Caligari to Hitler. A Psychological History of the German film*, (*De Caligari a Hitler, una historia psicológica del cine alemán*, edición en castellano en 1985) publicada en 1947 en su exilio en Estados Unidos, y que examina el cine alemán desde 1919 hasta 1933 con un último apartado sobre cine del régimen nazi, nos es particularmente interesante por las relaciones entre cine e historia y el uso propagandístico del cine histórico. Según Kracauer, se podría conocer la Alemania de la República de Weimar a través de las películas realizadas en estos años. El autor alemán examina la historia del cine expresionista alemán para luego analizar la propaganda del nazismo en el cine y las características ideológicas de la industria cinematográfica alemana. Pues *“las películas de una nación reflejan su mentalidad de forma más directa que otros medios artísticos”*. (KRACAUER, 1996: 3).

Por otra parte, el mismo autor alemán en otra de sus obras afirmaba que debe considerarse que *“aun el más creativo de los directores es mucho menos independiente de la naturaleza elemental que el pintor o el poeta”* (KRACAUER, 1989: 65), destacando que la naturaleza específica del cine es el realismo. Así, el alemán apuntaba

las limitaciones del cine histórico, dado el carácter artificioso de un buen número de películas del género, y añade: *“A diferencia de lo que ocurre con el pasado inmediato, el pasado histórico debe escenificarse con un vestuario y unos decorados que lo convierten en algo completamente extraño a la vida presente”* (KRACAUER, 1989: 109). Aunque introduce como sugerencias algunas propiedades narrativas o formales que disminuirían esas limitaciones, se muestra crítico con el cine histórico, pese a todo.

La propuesta de que a través de los largometrajes es posible conocer la sociedad que los produce y por tanto, supone una fuente de primera calidad para el conocimiento histórico, será recibida e incrementada con los anteriormente citados Ferro, Sorlin y Caparrós Lera, pero también por otros como Robert Rosenstone, Julio Montero, Pablo López Pérez o José Vidal Pelaz-López .

Uno de estos profesores observa: *“Es indudable que el cine configura la memoria colectiva de manera cada vez más intensa: en la actualidad nos desenvolvemos en medio de una cultura que emplea las imágenes como vehículo fundamental de transmisión. La memoria colectiva se compone de imágenes vistas: el historiador no puede pretender un trato de favor en ese contexto. Entre otras cosas porque el pasado no tiene dueño”* (MONTERO, 2001: 66) .

Así, queda claro que el poder de las imágenes del cine tiende a que el espectador retenga en su memoria esas imágenes en movimiento. En el caso del cine histórico, uno de los riesgos que entraña es que se transmita un concepto de la historia erróneo o distorsionado, por muy efectivos y penetrantes sean los fotogramas.

Robert A. Rosenstone, personalidad destacada en lo tocante a la conexión entre el cine y la historia dice, por último: *“El desafío del cine a la historia, de la cultura visual a la cultura escrita, se asemeja al desafío de la historia escrita a la tradición oral, al desafío de Herodoto y Tucídides a los narradores de leyendas históricas (...). Esto no implica abandonar nuestros conocimientos o que estos sean falsos, sino reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita.”* (ROSENSTONE, 2004 :4)

Estas palabras vienen a decir que no hay por qué plantear esa rivalidad irreconciliable entre Cine e Historia. Ambas disciplinas pueden convivir y pueden beneficiarse mutuamente.

A lo largo de la pasada centuria, diferentes regímenes políticos han intentado “persuadir” o “convencer” al espectador a través de una pantalla de cine de que su doctrina política, y por ende, su modo de vida, era el mejor . En acertadas palabras de José María Caparrós Lera el cine puede actuar como un arma muy eficaz de control social, transmitiendo la ideología dominante de la sociedad y creando un consenso a favor de ella .

En la historia del cine tenemos algunos ejemplos a partir de los años 20. Por no retomar el nazismo, podría hablarse del cine soviético como tal, pues, en Rusia, después de la Revolución de Octubre de 1917, Vladimir Ilich Lenin contempló el cine como instrumento perfecto para convencer con sus ideas comunistas a un pueblo mayormente analfabeto y pobre. Así, en 1919 fundó La Escuela Cinematográfica del Estado (*G.I.K.*) donde trabajaron hombres como Kulechov, Pudovkin y su mayor figura, Serguei Eisenstein, uno de los directores más importantes y determinantes, por su influencia, de la historia del cine.

Deteniéndonos en un país más cercano geográfica y culturalmente a España, como el italiano, podemos ver que, al finalizar el sangriento conflicto de la II Guerra Mundial, Italia quedó arruinada. La falta de trabajo, la pobreza a veces extrema y el hambre caracterizaban al país transalpino. Después del desalojo de Mussolini del poder y de la Liberación donde tan cruciales resultaron los partisanos comunistas, y en una especie de respuesta a la censura que había padecido Italia durante el periodo fascista (1922-1943) los escritores, los intelectuales y los artistas denostaron la política de cine impuesta desde el gobierno de la nueva República italiana; por ello se realizan ahora largometrajes que contenían duras imágenes de la posguerra y de la precaria situación de los habitantes de las ciudades y de los pueblos, del maltrecho estado de la Italia misma. La pura y dura realidad; estaba naciendo el *Neorrealismo* italiano, con directores tan determinantes como Roberto Rossellini, Vittorio de Sica o Luchino Visconti. Mediante el ejemplo italiano puede demostrarse que también la historia ha

influido en el modo de hacer cine; sin Benito Mussolini y sin Segunda Guerra Mundial tal vez el Neorrealismo no hubiera nacido.

La aproximación del cine a la Historia se ha efectuado por dos vías: una reflejaría las preocupaciones sociales y políticas de la época en que se hace la película concreta, como por ejemplo *¡Viva Zapata!* (Elia Kazan, 1952), que supone una aproximación a los hechos históricos desde fuera, reflejando el ambiente histórico. La otra vía sería implícita, si entendemos la película como un libro proyectado, sujeta a la verificabilidad de los datos, a la evidencia de los hechos; esta aportación coincidiría con el de documental historiográfico y puede ser tan criticada como la historia escrita (ZUBIAUR CARREÑO, 2005 : 206)

Para un sociólogo francés de la escuela de los Annales, cada película es expresión ideológica del momento en que se hace (SORLIN, 1985 :246) por tanto, reforzaría lo expuesto anteriormente sobre cine durante el nazismo, el cine soviético o el cine surgido desde 1945, como puede aplicarse al estilo de hacer cine después de Mayo de 1968 o de la Caída del Muro de Berlín en 1989. Baste un ejemplo: no se entiende *Espartaco* (Stanley Kubrick, 1960) sin la *caza de brujas* anticomunista de la época.

Caparrós Lera (en PAZ y MONTERO, 1995 :37) establece distinciones en las aproximaciones del cine a la historia:

- En primer lugar, películas de valor histórico o sociológico que, aunque directamente no quieran hacer historia, poseen contenido social y pueden llegar a convertirse en testimonios importantes de la historia. Hablamos de películas de ficción muy realistas a las que Ferro se refiere “de reconstrucción histórica”. Por ejemplo, las del mencionado neorrealismo italiano, las de Eisenstein de los años 20 o las de Luis García Berlanga (ZUBIAUR CARREÑO, 2005 :210).

- En segundo, largometrajes de género histórico con títulos que evocan pasajes de la historia o se basan en unos determinados personajes históricos, aunque el rigor histórico sea algo laxo, y se aproximen más a la leyenda o al carácter novelado del retrato humano. Por ejemplo, *El Cid* (Anthony Mann, 1961) o *Un hombre para la eternidad* (Fred Zinnemann, 1966).

- Y en tercer y último lugar, las películas de intencionalidad histórica con voluntad directa de hacer historia, al evocar un período o hecho reconstruyéndolo con más o menos rigor, pero dentro de la visión subjetiva del director y del guionista. Es el caso de *El acorazado Potemkin* (Serguei Eisenstein, 1925) o *El Gatopardo* (Luchino Visconti, 1963).

Por último, Caparrós ve al cine como un medio didáctico para la enseñanza de la historia; el cine como poderoso aliado del profesor en su empresa.

III - ENSEÑAR HISTORIA A TRAVÉS DEL CINE

“La labor que intento realizar es ante todo haceros ver”

David Wark Griffith.

Como es sabido, la enseñanza de la historia en las aulas se ha venido realizando tradicionalmente mediante la transmisión de un conocimiento a través de la clase magistral. Así, el procedimiento habitual, las más de las veces consistía en largas exposiciones por parte del profesor sobre la coyuntura, la sociedad o la guerra de determinada época. Dichas exposiciones o lecciones se realizaban, ya fuera de forma oral o por escrito (es decir, dictados), cuando no directamente se conminaba a leer tal o cual párrafo o página del libro de texto o libros disponibles. El conocimiento, ya fueran datos, fechas o nombres de personalidades, pues, debía introducirse al alumno o alumna de ese modo, ya le costara más o menos o le agradara mucho, poco a nada. El memorizar todo o lo que el docente ordenase conlleva como sabemos, los riesgos habituales como el olvidar más pronto que tarde la lección aprendida o la escasa permanencia en la mente del alumnado de los conceptos enseñados.

Sin denostar del todo este estilo de enseñanza, pues defendemos el contenido y la preponderancia de las obras, los manuales y los libros de historia, debemos ser conscientes de que el alumno de secundaria ha cambiado, como ha mutado la sociedad a la que pertenecemos. Más arriba hablábamos de las sentencias de Marc Ferro y otros autores acerca de los alumnos y su mayor querencia por el cine o la televisión que por los libros. Es una realidad innegable, nos parezca más o menos positiva.

Por ello, ante este estado de la cuestión, tal vez deberíamos plantearnos la posibilidad de dejar a un lado la enseñanza a través de la memorización forzosa y abrir otros caminos, como la interacción con el alumnado, una mayor interdisciplinariedad

o el establecimiento de un nuevo modo de dar clase, siempre entre los límites que nos establecen nuestras leyes de educación. Un incremento del uso de mapas, vídeos, y, entre ellos, largometrajes mediante plataformas digitales puede ser una vía.

También existe una cuestión importante, e ineludible: los errores históricos y licencias por mor de la comercialidad o espectacularidad que, en ocasiones, caracterizan decisivamente a un buen número de películas históricas o épicas. Casos como el de *Braveheart* (Mel Gibson, 1995) son paradigmáticos; un vibrante largometraje, intenso y entretenido, pero plagado de anacronismos históricos y alteraciones de la historia. Si en una clase sobre Edad Media proyectásemos esa película, previamente deberíamos advertir claramente al alumnado sobre los fallos y las licencias tomadas, pues transmite una imagen poco exacta del Medievo inglés. Éste es un caso claro de cómo el cine histórico puede no enseñar correctamente la Historia, aunque directamente motive a los alumnos e indirectamente les ilumine sobre cómo fue el pasado en realidad; ahí está su doble filo.

Otro film de Gibson, ambientado esta vez en la Edad Moderna, *Apocalypto* (2006), es igualmente una película asombrosa y espectacular por su reconstrucción de la civilización maya en los momentos previos a la llegada de los españoles; pero contiene un buen número de errores, inexactitudes y tergiversaciones, siendo tal vez su virtud más adecuada para el propósito de este trabajo el que, una vez advertidos los alumnos, en la misma se deja ver de forma nítida la realidad de la violencia y la agitación del mundo de los indígenas; es decir, que los europeos no desembarcaron en una tierra donde reinaba la armonía y la tranquilidad, por más que en ciertos aspectos las civilizaciones mesoamericanas fueran muy avanzadas (existen notables obras de historiadores sobre este aspecto, como *La conquista de México*, de Hugh Thomas, Planeta, 1993). Como puede verse, hasta de las películas con ambientación histórica que contienen anacronismos y fallos pueden obtenerse resultados didácticos.

Estas dos películas de Mel Gibson pueden compararse, por ser otro extremo distinto, con *El regreso de Martin Guerre* (Daniel Vigne, 1982), siendo ésta una cuidada producción francesa, la cual contó con el asesoramiento de la historiadora estadounidense Natalie Zenon Davies. La película, protagonizada por Gérard Depardieu, supone un notable fresco del mundo rural francés en los comienzos del siglo XVI. Las escenas cotidianas del campesinado se reproducen con fidelidad y es una de las películas mejor valoradas por su rigor histórico, aunque para el historiador siempre

es inevitable ver un fallo, por pequeño que sea. La película francesa volverá a aparecer en el apartado V de este trabajo.

Así, como profesores de historia podemos servirnos del cine histórico, pero a la vez, acercarnos con cuidado. Rosenstone apunta que los historiadores suelen rechazar las representaciones históricas en la pantalla tachándolas de simples, distorsionadas e inexactas, y que esto obedece a su desconocimiento del discurso audiovisual, que no trata de reunir datos como si de un libro de Historia se tratase, sino de centrarse en el significado global de los acontecimientos históricos (en PAZ y MONTERO, 1995 :13-33).

Este mismo autor cree que *“el historiador debe acercarse al cine para estudiar cómo el medio audiovisual, sujeto a reglas dramáticas y de ficción, puede hacernos reflexionar sobre nuestra relación con el pasado”* (ROSENSTONE, 2004 : 14), y que el cine histórico es como una película que debe ocuparse, abierta o indirectamente, de los temas, las ideas y los razonamientos del discurso histórico, rechazando por tanto esos largometrajes que se sirven del pasado para narrar amoríos, aventuras o contar una historia atemporal que lo mismo vale para el presente que para hace 300 años. Ésa es una de las malas constantes del cine histórico, y más aún del actual, así como el de hacer pensar y actuar a los personajes de una película histórica como si fueran del presente. Sin duda esto los aproxima a nosotros, espectadores de 2013, pero aleja al film del rigor histórico.

Por último, realiza una advertencia a tener en cuenta: las películas no muestran el pasado tal como fue, pues lo que muestra la pantalla es sólo una aproximación que no describe los acontecimientos; y la narración cinematográfica emplea imágenes que son, a la vez, inventadas y verídicas. Inventadas porque transmiten un significado global que se puede verificar, documentar y argumentar razonablemente. Así, la comprobación de la veracidad tiene las mismas exigencias que cualquier relato histórico escrito (en PAZ y MONTERO, 1995 :29)

El cine en la enseñanza de la historia. Procedimientos.

Ya hemos visto las teorías y las tendencias, menos o más favorables, a la utilización del cine como medio para enseñar historia. Ahora sería el momento de plantear un procedimiento o procedimientos para ello, y de ver cómo serían condiciones, las características y las actitudes, tanto del profesorado como del alumnado.

Para empezar, debemos tener en cuenta tres aspectos:

Uno, la importancia del espectador (en este caso, el alumno o alumna de Secundaria y Bachillerato), porque ha de ser capaz tanto de entender la película e interpretarla como una manifestación de un momento histórico determinado como de seleccionar y distinguir los elementos del argumento de una película que realmente tiene valor histórico de otros que únicamente son dramáticos y sólo sirven a la narración del film. Para este cometido, es de esperar la colaboración del alumnado, es decir, que el visionado de películas en clase no debe limitarse, por supuesto, a la simple y lúdica contemplación. Se supone un análisis atento y crítico, no necesariamente concienzudo pero sí lo suficientemente pendiente como para percatarse de los elementos históricos a aprender en un largometraje. Para ello, son vitales las contextualizaciones históricas previas a la proyección, la elaboración de cuestionarios y pequeños trabajos ya sean durante o después de la misma o el recurso de las guías para ciertas películas según sea el nivel de la clase. Ahí entra la labor del profesor de historia.

Dos, el uso crítico que el historiador realice del cine como útil para enseñar historia. Tal uso reclama capacidad crítica y de selección de los elementos históricos de la película en sí, pero además de otros aspectos como la producción, el vestuario, la música o el guión. Por ejemplo, pueden compararse dos películas sobre el siglo XVIII muy distintas en cuanto a temática, ambientación, banda sonora, diseño de producción o guión; una, excelente, con rigor histórico y escasos elementos extemporáneos: *La locura del rey Jorge*, (Nicholas Hytner, 1994) (ALBERICH, 2009 :177). La otra, una arriesgada apuesta por hacer un drama de época acompañado de música pop y electrónica con estética de videoclip y maneras contemporáneas: *María Antonieta* (Sofia

Coppola, 2006). Resulta evidente cuál de las dos resulta más aconsejable para la enseñanza de la historia, por más que la segunda pueda parecer más atractivo a los ojos de un o de una adolescente.

Y tres, debemos tener en cuenta la duración de las películas. Con clases de 50 o 60 minutos resulta a todas luces evidente la imposibilidad de visionar en su totalidad un largometraje, por lo menos si el concepto de largometraje es el estipulado desde hace un siglo. Y más dada la existencia de films históricos de más de 150 minutos de duración. A este respecto caben dos posibilidades: una, el visionado completo de la película a lo largo de dos, tres o más clases. Esto conlleva el riesgo de que el cine absorba demasiado tiempo lectivo, máxime cuando una unidad didáctica, según el calendario escolar y el temario mínimo, ha de concluirse en unas dos semanas. La ventaja es que la contemplación en su totalidad permite una visión inmejorable de la película, sus características y su mensaje o mensajes.

La segunda posibilidad es la selección de escenas. Ante una película de, por ejemplo, dos horas y media de duración, puede ser recomendable una emisión previamente escogida de escenas o fragmentos del largometraje, determinantes para el conocimiento de la historia. La ventaja es que la concentración en partes puede hacer el proyecto más efectivo, al desechar aquellas escenas que poco pudieran aportar; por otra parte, si sólo se emiten algunas imágenes la sensación de inmersión en la historia, en el clima y en el ambiente puede ser menor, y con ello disminuye la empatía del espectador con los personajes del largometraje, y posiblemente la comprensión del mismo, por más que el docente procure complementar con la aportación de guías y relatos sobre la evolución de la película.

Si de objetivos y metas hablamos, debemos recordar a un historiador especializado en didáctica, y plantearnos si el cine puede ayudarnos a cumplirlos y ayudar al alumnado (TREPAT, 1994 :40):

Objetivos Generales de los Procedimientos en el aprendizaje y la enseñanza de Historia

Los alumnos deberían ser capaces de:

1- Recordar, evaluar y seleccionar conocimiento relevante en su contexto y explicarlo de una manera clara y coherente a partir de fuentes primarias y secundarias.

2- Identificar y explicar las causas y consecuencias, continuidades y cambios, similitudes y diferencias en un marco temporal de fenómenos históricos.

3- Explicar acontecimientos y problemas desde la perspectiva de la gente del pasado.

4- Usar y procesar diversos testimonios o fuentes históricas de carácter primario y/o secundaria de tipo escrito, estadístico, visual, artístico, etc. así como extraídos de textos de libros y o fuentes orales.

4.1. Para extraer de ellas información significativa.

4.2. Para interpretarla y evaluarla distinguiendo entre hecho, opinión y juicio fundamentado, poniendo de manifiesto las deficiencias de los testimonios, tanto en lo que concierne a los vacíos como a las inconsistencias, y detectando los prejuicios y las parcialidades.

4.3. Para comparar diversos tipos de testimonios históricos y llegar a conclusiones basadas en su comparación.

5. Comunicar resultados del conocimiento histórico de forma adecuada.

Resulta evidente que el cine puede realizar una gran labor complementaria para capacitar al alumno en más de uno de estos objetivos. El poder de la imagen antes aludido, la garra del movimiento y el sonido y la intensidad del dramatismo de una película ya sea por las imágenes, el guión o la música provoca en el alumnado un estímulo que llega antes y de forma más decisiva a su mente que los principios memorísticos de repetición de fechas, conceptos y sentencias. No estamos hablando de suprimir el contenido tradicionalmente comprendido como tal. Simplemente nos referimos al papel del cine histórico como auxiliar en la enseñanza.

Volvamos la vista ahora hacia las competencias y objetivos generales que para la la materias de Ciencias Sociales y de Historia en Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato establecen nuestras leyes educativas y Reales Decretos, para percatarnos en qué medida el cine puede desempeñar su papel:

Competencias básicas en la ESO.

Las competencias básicas son aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para lograr la realización personal del alumnado ya que les permitirá incorporarse a la vida adulta en la que podrán seguir aprendiendo de forma permanente y ejercer la ciudadanía activa. Suponen por su complejidad, un elemento de formación, al que hay que acercarse desde cada una de las materias y de manera gradual. La LOE incorpora ocho competencias básicas; veamos más concretamente de qué forma se relaciona con cada una de ellas con la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO.

A. Competencia social y ciudadana. Ya que la comprensión crítica de la evolución y organización de las sociedades pasadas, sus logros, problemas y aportaciones es fundamental para que el alumnado pueda entender el presente y desenvolverse socialmente. Participando en la redacción de las normas de convivencia de clase, respetándolas y cumpliéndolas.

B. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. A través de la percepción y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, donde tienen lugar los hechos sociales. Esta interacción hombre-medio genera una

serie de problemas, por lo que se hace necesario un uso responsable, protección y cuidado del medio.

C. Competencia cultural y artística. Conocer, comprender, apreciar, mostrar respeto e interés por los diversos ámbitos culturales (música, literatura, artes plásticas, etc.), valorando y aceptando la variedad de manifestaciones culturales que en el mundo conviven. Así como identificar y localizar los principales estilos artísticos y algunos autores relevantes. Reconocer las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Apreciar la creatividad en los diferentes medios artísticos.

D. Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Debido a la importancia en la comprensión de los fenómenos sociales y geográficos es necesario contar con destrezas en la búsqueda, tratamiento, selección y comprensión de la información a través de fuentes de distinto tipo (mapas, gráficos, climogramas, imágenes, etc.), incluyendo las tecnologías de la información y comunicación.

E. Competencia en comunicación lingüística. Fundamental no sólo como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino en el tratamiento de información, argumentación, síntesis, empleo de vocabulario geográfico e histórico, etc.

F. Competencia matemática. El conocimiento de aspectos cuantitativos y espaciales hace necesario el uso de determinadas herramientas matemáticas (estadísticas, gráficos, porcentajes, escala de los mapas, etc.). Esta competencia es fundamental para analizar e interpretar mapas, climogramas, trabajar con siglos, eras, ejes cronológicos, coordenadas geográficas, etc.

G. Competencia para aprender a aprender. Favoreciendo el desarrollo de estrategias para pensar, organizar, memorizar, relacionar información a través de resúmenes, esquemas y/o mapas conceptuales, definición de términos, etc.

H. Autonomía e iniciativa personal. Se contribuye mediante la toma de decisiones, la realización de debates y trabajos individuales o en grupo, extrayendo conclusiones, esforzándose por mejorar, etc.

Todas estas competencias y todas las capacidades expresadas en los objetivos no se desarrollan en el vacío, sino mediante el trabajo sobre unos determinados contenidos.

Parece evidente que el análisis y comprensión de cine histórico puede desarrollar y explota competencias como la A, la C, la D y la H.

Competencias básicas en Bachillerato.

El Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato no aborda su inclusión de manera explícita. No obstante, su desarrollo es necesario para cumplir lo identificado en la LOE (concepto de currículo) y lo determinado

en las disposiciones del Parlamento Europeo de diciembre de 2006, que identifican las competencias clave para el aprendizaje permanente. Se continuarán reforzando las competencias básicas, pero no son pautas para la evaluación.

Objetivos generales

Objetivos generales de la ESO.

Tomando como referencia la LOE y el Decreto 231/2007 de la Junta de Andalucía los objetivos generales para la ESO tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

A. Identificar los procesos y mecanismos que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la pluralidad de causas que explican la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.

B. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el medio físico, las interacciones que se dan entre ellos y las que los grupos humanos establecen en la utilización del espacio y de sus recursos, valorando las consecuencias de tipo económico, social, cultural, político y medioambiental.

C. Comprender el territorio como el resultado de la interacción de las sociedades sobre el medio en que se desenvuelven y al que organizan.

D. Identificar, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas geoeconómicas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España.

E. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.

F. Valorar la diversidad cultural manifestando actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.

G. Comprender los elementos técnicos básicos que caracterizan las manifestaciones artísticas en su realidad social y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo. H. Adquirir y emplear el vocabulario específico que aportan las ciencias sociales para que su incorporación al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

I. Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica, procedente de fuentes diversas, incluida la que proporciona el entorno físico y social, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

J. Realizar tareas en grupo y participar en debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

K. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciando sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Igualmente, los objetivos generales tanto de la E.S.O. como los del Bachillerato; prácticamente todos tienen su justificación en el correcto visionado de cine histórico, como veremos en el apartado V y en los Anexos de este trabajo.

Objetivos generales del Bachillerato.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo 33 y REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas:

- A. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.*
- B. Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.*
- C. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad.*
- D. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.*
- E. Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.*
- F. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.*
- G. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.*
- H. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.*

I. Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

J. Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.

K. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

L. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

M. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

N. Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la seguridad vial.

Decreto 416/2008, de 22 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía.

Vías para la proyección de cine histórico en el aula y en la enseñanza de la Historia a través de largometrajes.

Hace tiempo (por ejemplo, veinte años, o incluso menos) cuando las TIC no tenían el desarrollo e implantación de nuestros días, prácticamente el único modo de poder ver una película en el aula se reducía a la disponibilidad o no de cintas de vídeo y al buen estado del reproductor de vídeos. Además, el vídeo normalmente no se encontraba en la misma aula. Posteriormente, la evolución del soporte a CD-ROM y la proliferación de ordenadores y proyectores de techo facilitó en gran medida la proyección de largometrajes, documentales o incluso series de televisión, con lo que la comodidad ganó enteros.

Pero ha sido en esta última década cuando se ha dado el salto definitivo tanto en comodidad como en disponibilidad y calidad, con la implantación de internet en las aulas de los institutos.

Internet facilita el visionado en clase, con sólo un golpe de clic, de películas y documentales que hace años estaban lógicamente sólo disponibles en VHS o CD-ROM y por tanto no podían ser expuestos en el aula para el alumnado con tanta facilidad. Exitosas webs de vídeos como *YouTube* disponen de un elevado número de documentales sobre historia, escenas seleccionadas de películas de cine histórico e incluso largometrajes enteros (por ejemplo, *La Kermesse heroica*, del año 1935 y comentada en este trabajo, está totalmente disponible en dicha web: <http://www.youtube.com/watch?v=gYT1NxZiUnQ>).

Profesorado de historia y cine histórico en internet. Innovaciones.

Son muy interesantes propuestas como las del profesor de Historia en el IES Concepción Arenal de Ferrol Manuel González, quien, después de visionar más de 200 películas sobre Historia de España, reunió y subió al web

(<http://www.youtube.com/user/Cliphistoria>) más de 500 pequeños vídeos de no más de diez minutos cada uno sobre películas históricas ambientadas desde la Prehistoria a 1936. *Cliphistoria* es todo un éxito, tanto para los alumnos y alumnas de los institutos como para el público en general, y recibe un gran número de visitas diarias (PATO, *El País*, 25-8-2011)

También son destacables revistas digitales como la de la Asociación de profesores de Geografía e Historia de Secundaria y de didáctica de las Ciencias Sociales “*Proyecto Clío*” (www.clio.rediris.es), con secciones dedicadas a Historia y Cine.

Y, especialmente, *CineHistoria* (www.cinehistoria.com), un proyecto de Tomás Valero Martínez, licenciado en Historia por la universidad de Barcelona y colaborador de José María Caparrós Lera en el Centro de Investigaciones Film-Historia. El principal objetivo de Valero Martínez es “promover la historia a través del cine, y defiende la divulgación de la Historia del Mundo Contemporáneo a través del análisis crítico de películas coetáneas”. Así, defiende la aplicación didáctica del cine para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Análisis de películas históricas.

Por último, señalábamos antes que el visionado de largometrajes por parte del alumnado no puede reducirse a la parte lúdica. Si de tratar de enseñar historia hablamos, el alumno o alumna debe desarrollar ojo clínico y espíritu crítico tanto para enterarse de la película como para captar su mensaje y los conceptos históricos que en ella se deslizaran. Nuestra labor como docentes sería ayudarles para este cometido, mediante unos presupuestos previos, tales como:

--Ficha técnica, y contexto histórico tanto de la época evocada en el film como de la época en que se realizó.

--Breves apuntes sobre el director, la nacionalidad de la película, el guión o la banda sonora. Especificar si es una adaptación literaria, un drama histórico o una ficción con rigor histórico.

--Si es una película antigua o producida en circunstancias especiales, explicar los posibles mensajes del director y en quién pensaba cuando realizó la película.

--Añadir también datos curiosos, por ejemplo, para ayudar a interpretar la película.

Tanto antes como después del visionado, se procedería al análisis sociológico y sociohistórico de la misma.

Por último, a las impresiones, las sensaciones y al resumen y a la interpretación integral de la película.

Debemos tener en cuenta que cuando vemos una película, cada persona tiene una reacción distinta. Es decir, dependiendo del alumno el mensaje captado es subjetivo; además, todas las películas tienen una carga ideológica, por lo que nuestra labor como docentes es aclarar al alumno y permitir que diferencie las historias contextualizadas de una película histórica de otras extemporáneas y que serían el mensaje del director.

IV- LA EDAD MODERNA SEGÚN EL CINE.

Llegados a este punto, parece conveniente realizar una breve exposición sobre cómo *ha tratado* el cine a la Edad Moderna, uno de los motivos de este trabajo. Sin ser exhaustivo, es recomendable aportar aquí una lista sobre las principales producciones y superproducciones históricas relacionadas con la Edad Moderna, o si se prefiere, al largo período comprendido entre mediados y finales del siglo XV y las últimas décadas del XVIII (Independencia de los Estados Unidos, Revolución francesa) y las primeras del XIX (suele considerarse, en ciertos niveles especializados, el fin de las guerras napoleónicas y la Europa surgida del Congreso de Viena como el comienzo definitivo de la Edad Contemporánea).

Anteriormente vimos como en fecha tan temprana como 1908 ya se realizaban películas históricas, y, además, sobre historia moderna; es el caso de la mencionada *El asesinato del duque de Guisa*, película francesa que reproduce las tensiones entre Enrique III, rey de Francia, y su rival Enrique de Lorena, duque de Guisa, cuando la guardia real apuñala por órdenes reales a éste, en 1588. Es una película ya con estructura narrativa y metraje extenso para su época.

Más adelante, cuando ya se comienzan a hacer filmes más largos y elaborados, y el cine empieza a erigirse como una industria poderosa, tenemos buenas películas históricas sobre la Edad Moderna, como *La reina Cristina de Suecia* (Rouben Mamoulian, 1933), sobre la hija de Gustavo Adolfo, el batallador rey de Suecia; *La Kermesse heroica* (Jacques Feyder, 1935), una comedia sátira sobre la guerra, el valor y el honor ambientada en el siglo XVII; la primera de las versiones sobre *El motín de la Bounty/ Rebelión a bordo* (Frank Lloyd, EEUU, 1935), o la Revolución francesa según Jean Renoir (*La marsellesa*, 1938).

El soviético Eisenstein trató al monarca ruso del siglo XVI en su *Iván el Terrible* (1946). En este siglo XVI y en diversos territorios y naciones están ambientadas conocidas películas como el Japón de *Los siete samuráis* (Akira Kurosawa, 1954), los cosacos esteparios en *Taras Bulba* (John Lee Thompson, 1962) , *El tormento y el éxtasis* (Carol Reed, 1965, sobre las tensiones entre el Papa Julio II y Miguel Ángel Buonarrotti en las obras del Vaticano) la personalidad de Tomás Moro en *Un hombre para la eternidad* (Fred Zinnemann, 1966).

Ya centradas en el siglo XVII, la poderosa figura de un monarca francés en *La toma del poder por parte de Luis XIV* (Roberto Rossellini, 1966)

En los años 70, largometrajes sobre destacados personajes como Oliver Cromwell (*Cromwell*, Ken Hughes, 1970), sobre la Guerra de los Treinta Años (*El último valle*, James Clavell, 1970), la actuación de los españoles en América (*Aguirre o la cólera de Dios*, Werner Herzog, 1972) o notables dramas históricos mediante adaptaciones de obras literarias (*Barry Lyndon*, Stanley Kubrick, 1975).

En los últimos 35 años es cuando parece la Edad Moderna en el cine ha conocido un auge, ya fuera con más o menos fundamento histórico, a través de obras de la literatura o mediante biografías de reyes, estadistas y artistas, con títulos como *Los duelistas* (Ridley Scott, 1977), *El regreso de Martin Guerre* (Daniel Vigne, 1982), *Danton* (Andrzej Wajda, 1982), *Amadeus* (Milos Forman, 1984), *La misión* (Roland Joffé, 1986), *Las amistades peligrosas* (Stephen Frears, 1988), *Valmont* (Milos Forman, 1989), *Cyrano de Bergerac* (Jean-Paul Rappeneau, 1990), *1492: la conquista del paraíso* (Ridley Scott, 1992), *El último mohicano* (Michael Mann, 1992), *La reina Margot* (Patrice Chéreau, 1994), *La locura del rey Jorge* (Nicholas Hytner, 1994), *Farinelli, il castrato* (Gérard Corbiau, 1994), *Restauración* (Michael Hoffmann, 1995), *Rob Roy* (Michael Caton-Jones, 1995), *El crisol* (Nicholas Hytner, 1996), *Shakespeare in love* (John Madden, 1998), *Elizabeth* (Shekhar Khapur, 1998), *Vatel* (Roland Joffé, 2000), *El patriota* (Roland Emmerich, 2000), *El oficio de las armas* (Ermanno Olmi, 2001), *La joven de la perla* (Peter Webber, 2003), *Lutero* (Eric Till, 2003), *Matar a un rey* (Mike Barker, 2003), *El puente de San Luis Rey* (Mary McGukian, 2004), *El nuevo mundo* (Edward Zwick, 2005), *Apocalypto* (Mel Gibson, 2006), *El perfume* (Tom Tykwer, 2006), *Elizabeth: la edad de oro* (Shekhar Khapur, 2007), *1612* (Vladimir Khotinenko, 2007) o *Las hermanas Bolena* (Justin Chadwick, 2008).

Preciso es señalar que, algunos de estos títulos, siendo de corte histórico, están basados, más que en acontecimientos históricos, en novelas históricas y en títulos de aventuras y de teatro, como las sucesivas adaptaciones de obras de William Shakespeare, Alexandre Dumas (no hemos incluido en esta lista las numerosas adaptaciones de su trilogía de los mosqueteros) Jonathan Swift, Daniel Defoe o Pierre Choderlos de Laclous. Recalcamos, siendo adaptaciones de obras literarias, en ciertas ocasiones cuentan con una reconstrucción histórica bastante aceptable.

En cuanto a España, la evolución del cine histórico ambientado en la Edad Moderna ha ido evolucionando, como el cine histórico en general, según los avatares políticos dominantes.

Por ello, los largometrajes realizados en los años 40 y 50 del siglo XX están muy influenciados por la situación española (dictadura de Franco) y el tipo de cultura predominante. Es el caso de películas como *Locura de amor* (1948) o *Alba de América* (1951), ambas de Juan de Orduña donde el rigor histórico quedaba en un segundo plano y se exaltaban las virtudes de la España Imperial además de deslizar mensajes nacional-católicos.

Años después y ya en democracia son destacables *El dorado* (Carlos Saura, 1988), *Esquilache* (Josefina Molina, 1989), *El rey pasmado* (Imanol Uribe, 1991), *El perro del hortelano* (Pilar Miró, 1996), *Juana la Loca* (Vicente Aranda, 2000), *Los Borgia* (Antonio Hernández, 2006), *Alatriste* (Agustín Díaz-Yanes, 2006) o *Lope* (Andrucha Waddington, 2010).

V- ENSEÑAR HISTORIA MODERNA A TRAVÉS DE PELÍCULAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: *LA MISIÓN*.

Después de todo lo expuesto anteriormente, pasaremos ahora a una aportación más personal, pues lanzamos la propuesta objeto de este trabajo fin de máster, la cual no es otra que la posibilidad de enseñar historia moderna a través del cine.

Para ello nos disponemos a exponer nueve títulos seleccionados, adentrándonos un tanto en cada uno de ellos, para intentar demostrar las posibilidades y peligros que se nos presentan al visionar en clase un largometraje de corte histórico. Ocho de esos títulos son brevemente comentados, deteniéndonos, por su especial interés, en *La Misión* (Roland Joffé, 1986) film del cual se realiza la propuesta didáctica que contiene este trabajo.

En el proceso de selección hemos tenido en cuenta varios aspectos: primero, que no siempre se ha de elegir el largometraje más espectacular y fastuoso, pues en ocasiones son los más erróneos y distorsionados; segundo, que a veces, ocultas tras las grandes superproducciones, se encuentran modestas y muy notables películas históricas, demostrando una vez más que no siempre el mayor presupuesto distingue a una película excelente de otra mediocre; y tercero, al elegir estas nueve películas hemos considerado que debíamos seleccionarlas fueran más nuevas o más antiguas, pues pensamos que, al igual que debemos motivar al alumnado en el interés por la historia (y si es posible, en el amor por ella), también debemos inculcarles el gusto por el buen cine y por el cine de siempre, en vez de explotar el típico *blockbuster* con exceso de efectos especiales y contenido hueco.

La lista de largometrajes seleccionados sería ésta:

- Comedia satírica ambientada en el Flandes español en el siglo XVII, en ***La kermesse heroica*** (Jacques Feyder, Francia, 1935)
- Reflexión sobre los horrores de la guerra (en este caso la Guerra de los Treinta Años entre 1618 y 1648) y la intolerancia religiosa en ***El último valle*** (James Clavell, Reino Unido, 1970)
- Ficción histórica sobre un personaje pícaro en la Europa del siglo XVIII, en ***Barry Lyndon*** (Stanley Kubrick, Reino Unido, 1975)
- Visión pormenorizada del campesinado francés en el siglo XVI, en ***El regreso de Martin Guerre*** (Daniel Vigne, Francia, 1982)
- Religiosidad, indigenismo y tensiones entre la Corona y la Iglesia en América del Sur en el siglo XVIII, en ***La misión*** (Roland Joffé, Reino Unido, 1986)
- Las intrigas de la Corte del rey de Francia y las guerras de religión en el siglo XVI, en ***La reina Margot*** (Patrice Chéreau, Francia, 1994)
- El surgimiento de la Reforma y el protestantismo en ***Lutero*** (Eric Till, Alemania, 2003)
- La vida cotidiana en una ciudad holandesa del siglo XVII a través de la historia novelada de un pintor, en ***La joven de la perla*** (Peter Webber, Reino Unido, 2003)
- Ficción histórica ambientada en el siglo XVII mediante las andanzas de un capitán veterano de Flandes, en ***Alatriste*** (Agustín Díaz Yanes, 2006)

1 - La kermesse heroica (La kermesse héroïque, Jacques Feyder, 1935)



Sinopsis (fuente: *Filmaffinity*. Aclaración: para las sinopsis he recurrido a www.filmaffinity.es) *Divertida farsa sobre la dominación española en Flandes. La inminente llegada a una pequeña ciudad de tropas españolas provoca el pánico entre los hombres. Las mujeres, en cambio, deciden preparar una espléndida fiesta de bienvenida a los temibles soldados españoles.*

La kermesse heroica es una pequeña obra maestra, “una original y brillante aproximación cómica a la historia, que rompió la tradicional asociación entre cine histórico y espectacularidad” (ALBERICH, 2009: 52), una sátira agradable situada en un contexto complicado, pues la acción tiene lugar en 1616, cuando la Monarquía Hispánica dominaba aún los Países Bajos pese al conflicto armado desde 1568, y sólo dos años después iba a estallar la Guerra de los Treinta Años.

En la película, la pequeña (y ficticia) villa holandesa de Boom se está preparando para sus fiestas anuales o Kermesse. En las calles vemos como se intenta instruir precariamente, a un grupo de hombres en el difícil manejo del arcabuz. Pero el pueblo proclama que combatirá con valor y ferozmente en caso de que los españoles se dignen a aparecer por allí.

Así, cuando el tercio español finalmente aparece para alojarse unos días en la ciudad, la población masculina se imagina lo peor, como que los españoles arrasarán con todo y matarán al pueblo de Boom. El alcalde decide hacerse el muerto y todos los hombres de la ciudad (excepto el pintor local) le imitan, o se esconden, confiando en que los terribles españoles se conformen con violar a sus mujeres y se marchen.

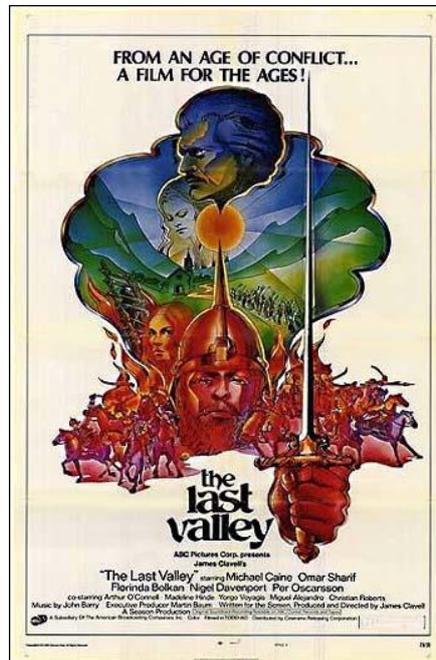
Pero las mujeres, firmes, continúan con los preparativos de la Kermesse. Reciben a los españoles y su sorpresa es enorme cuando descubren que no son unos bárbaros sanguinarios, sino bastante atentos y disciplinados. Evidentemente se entabla una serie de relaciones entre las "viudas" y los españoles. El pintor aprovecha para conseguir la mano de la hija del alcalde, con la bendición del general español y de su "viuda". Tras unos días de fiesta, los españoles deben irse y a su marcha los hombres de la ciudad salen de su escondrijo y a vuelven a la vida anterior. Pero a sus mujeres siempre les quedará un grato recuerdo.

A destacar la conseguida ambientación, la descripción minuciosa de la vida cotidiana en el siglo XVII o la calidad de su vestuario y escenarios (la película destacó por ser la producción más cara del cine francés hasta ese momento). La villa flamenca de Boom es un decorado, y se cuidó con bastante detalle el vestuario de los personajes, sobre todo el de las mujeres. El director se basó además claramente en pintores flamencos del siglo XVII para sus escenas. (por tanto visionando esta película se denota relación con otras materias, como Arte). Por otra parte, la película refleja muy bien lo que era un tercio y cómo actuaba y formaba.

Más allá de todo esto, consideramos que el alumno o alumna (por la época histórica tratada y los contenidos éste sería de 2º de ESO, de 4º de ESO y de 2º de Bachillerato) además de servirse de todo ello, debe ver (o como docentes se lo indicamos) el mensaje no sólo de pacifismo, además, de igualdad para la mujer o la idea que transmite de la alegría por vivir. Esto es especialmente importante en la formación de valores humanos y ciudadanos.

Por último destacar que en España, aunque estrenada en enero de 1936, fue posteriormente prohibida por el franquismo (pese a la benevolente imagen que de los españoles se da en el film) y no se volvería a ver hasta 1968.

2- El último valle ("The last valley", James Clavell, 1970)



Sinopsis: Ambientada en la Guerra de los Treinta años, en 1637. Durante uno de sus viajes, Vogel, un antiguo profesor, llega a un apacible pueblo en un precioso valle que no ha sido afectado por la guerra que asola los alrededores. Un ejército de mercenarios también lo descubre, y acepta la oferta de Vogel de quedarse a pasar el invierno a cambio de proteger el pueblo. Pero el estilo de vida de los mercenarios choca con los habitantes del pueblo y aparece la violencia...

El último valle se caracteriza por su gran recreación histórica y por ser una película bastante olvidada. Ambientada en la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) en el centro de Europa, no está relacionada específicamente con España (aunque la Monarquía Hispánica estuviera implicada en el conflicto) pero uno de los temas de la película sí fue habitual en la época en todo el continente: la utilización de mercenarios y la devastación de regiones enteras en búsqueda de suministros.

Asimismo, la Guerra de los Treinta Años fue un conflicto de raíz religiosa que enfrentó a diversas potencias según fueran católicas o protestantes; mediante la emisión de la película el alumnado queda advertido acerca de las fatales consecuencias en el pasado de la intolerancia religiosa y su aplicación en la actualidad, por más que luego la guerra

derivase en una disputa por la hegemonía en Europa; pero aquí, de nuevo, el largometraje sirve para ilustrar sobre los desastres de las guerras.

La llegada de un contingente de rudos mercenarios, liderados por su enigmático Capitán, de quien nunca sabemos su nombre (Michael Caine) a un aislado e idílico pueblo situado en un remoto valle y que en principio no parece afectado por la guerra. Lo que ocurre a partir de ahora en el valle es usado por el director de la película para mostrar las miserias, calamidades y desgracias de la guerra, así como la intolerancia religiosa.

Dichos mercenarios llegan al pequeño pueblo y su primera intención es arrasarlo. Sin embargo, un recién llegado, Vogel (Omar Sharif), un antiguo profesor que ha perdido a su familia en la guerra, logra convencer al Capitán de que lo mejor para él y sus hombres no es devastar el valle, sino establecerse tranquilamente aquí pues el invierno se acerca y la peste hace estragos.

Finalmente los mercenarios se quedan y al principio la convivencia es pacífica entre lugareños y forasteros, pero pronto surgen los conflictos por el poder en el pueblo, donde siempre resaltan tanto el interesado alcalde como la figura del fanático sacerdote (Oscarsson).

Después del invierno, el Capitán, ante los nuevos movimientos del ejército imperial, decide acudir de nuevo a la guerra en apoyo de los protestantes; se trata de las dos batallas de Rheinfelden (1638) entre las tropas mercenarias al servicio de Francia y las fuerzas imperiales bávaras. La derrota de éstas últimas supuso un revés para los intereses de España, la cual vio afectadas sus comunicaciones continentales.

Sin embargo, el Capitán pierde a todos sus hombres y él resulta herido de muerte. Agonizando, trata de llegar al valle, pero el alcalde Grüber, que era de nuevo poderoso en el pueblo, le tiene preparada una encerrona. Vogel, que ya huía del pueblo, aparece en el último momento y deja morir en paz al Capitán.

Una película sorprendente y atípica, pues no hay buenos ni malos, sólo unos personajes humanos que tratan de sobrevivir siendo fieles a sí mismos. Aunque unos son tratados de forma más benévola por la película que otros. Es el caso del mencionado sacerdote, una especie de dictador cegado por el fanatismo.

En *El último valle* se muestran aspectos habituales de este siglo XVII, como el amplio espectro religioso, el sangriento conflicto entre catolicismo y protestantismo, la influencia que la Iglesia ejercía sobre el pueblo analfabeto, la permanencia de las creencias en la brujería (más de una hoguera vemos en la película), la participación de los niños en las guerras y el caos imperante en buena parte del continente en estos años.

Este desencantado y triste largometraje permanece olvidado desde hace tiempo, y ya en su época de estreno fue un fracaso de público y crítica, posiblemente por su ausencia de final feliz y su falta de posicionamiento por unos u otros, aunque, y éste es otro motivo para el escaso éxito del film, se percibe una crítica considerable hacia el poder de la Iglesia y su intolerancia; recordemos que estamos en los años 70. De hecho la fría acogida provocó que su director y guionista, James Clavell (1924-1994), autor de guiones de otras películas muy conocidas como *La gran evasión* (John Sturges, 1963) o de famosas novelas como *Shogun* (1975), se retirara del mundo del cine.

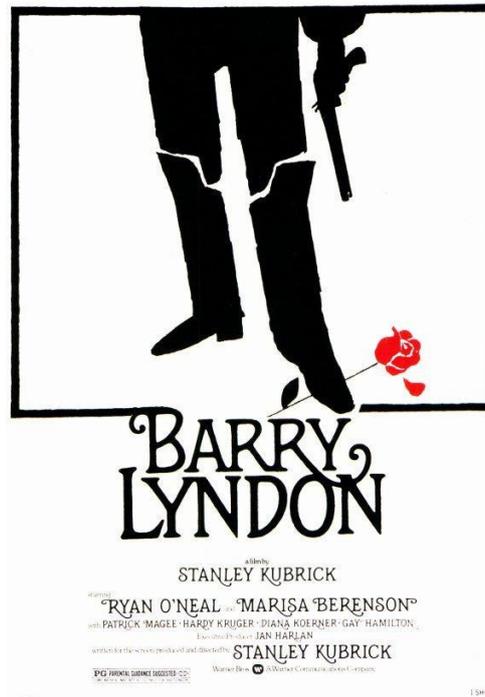
Una película que puede considerarse de tipo “histórico”, pues, ambientada en una época muy concreta, vemos desfilar ante nosotros a personajes ficticios pero perfectamente habituales, incluso alguna vez escuchamos los nombres de personalidades históricas. Aunque también tiene tintes de cine de aventuras y en ocasiones se centra más que en la historia, en la relación entre los dos protagonistas: el Capitán (interpretado por el siempre competente Michael Caine), un hombre hastiado de la guerra, desprovisto de todo idealismo y que ya no cree en nada ni nadie, y Vogel (Sharif), quien representa al intelectual humanista.

En suma, un recomendable acercamiento a esa convulsa Europa de la Guerra de los Treinta Años, una buena piedra de toque para el alumnado de 2º, 4º de ESO y 2º de Bachillerato sobre cómo era la sociedad de la época, sus ideas, motivaciones y peligros, mediante las poderosas imágenes del film (escenas de guerra, de peste y de autos de fe). Pero también para contextualizar una película, pues se estrenó en 1970.

Una forma más de alertar a los alumnos y alumnas sobre el radicalismo, ya sea religioso o de pensamiento, y el sinsentido de las guerras. Sinsentido y desencanto que queda claro una vez más con las palabras del moribundo Capitán cuando Vogel le pregunta si ganó la última batalla:

-“Él ganó, Vogel, pero nosotros perdimos”...

3- *Barry Lyndon* (“*Barry Lyndon*”, Stanley Kubrick, 1975)



Sinopsis: Adaptación de una novela del escritor inglés William Thackeray. Barry Lyndon, un joven irlandés ambicioso y sin escrúpulos, se ve obligado a emigrar a causa de un duelo. Lleva a partir de entonces una vida errante y llena de aventuras. Sin embargo, su sueño es alcanzar una elevada posición social. Y lo hace realidad al contraer un provechoso matrimonio, gracias al cual entra a formar parte de la nobleza inglesa del siglo XVIII.

Barry Lyndon es uno de los hitos del cine histórico, y ello teniendo en cuenta que debería encuadrarse en la categoría de drama de ficción con tintes históricos.

La película es el resultado del frustrado proyecto del peculiar Kubrick por rodar una película sobre Napoleón; finalmente por diversas cuestiones acabaría adaptando una obra del escritor británico William Makepeace Thackeray (1811-1863) sobre las andanzas de un irlandés advenedizo que recorre media Europa para medrar y en pos del ansiado ascenso social. Aunque la novela homónima de Thackeray tiene un tono más picaresco y humorístico que el de la película, bastante más dramática y trágica.

La película narra la historia de ascenso y caída de Redmond Barry, (Ryan O'Neal) un joven privado de padre muy pronto que se ve obligado a abandonar su patria tras un

duelo por cuestiones amorosas, y se enrola en el ejército inglés. En este contexto contemplamos la guerra de los Siete Años (1756-1763) que enfrentó a diversas potencias europeas. Pronto conoce las miserias de la guerra, y de hecho deserta, aunque por avatares del destino acaba forzosamente en el bando prusiano. Una vez licenciado, trabaja como espía para la administración prusiana hasta que escapa con un libertino jugador de cartas profesional, con quien recorre las principales cortes de Europa, enriqueciéndose. Pero sus ansias de ascenso social, de alcanzar a la nobleza, seguían siendo frustradas; por ello se casa con una rica mujer viuda, Lady Lyndon, y cambia su nombre por Barry Lyndon. El dinero llena sus arcas pero no llega a conseguir el preciado título nobiliario, pues el rey Jorge III del Reino Unido (1738-1820) nunca llega a concedérselo, pese a que el protagonista envíe incluso tropas a América a sofocar la rebelión de las Trece Colonias, al caer Barry en desgracia.

Además, su matrimonio es infeliz, tiene un grave conflicto con el anterior hijo de su mujer, Bullingdon, y, desgraciadamente, el hijo de ambos muere en un trágico accidente. Esto sume al protagonista en el alcoholismo y el abandono, pues sabe que sin título ni heredero poca ventura tendrá ya. Finalmente, Bullingdon reta a duelo a Barry, éste pierde la pierna y es desalojado del lado de Lady Lyndon por la camarilla del hijo, volviendo a su situación inicial: pobre y con su madre.

Decíamos que es un hito dentro del cine por varios motivos: por su conseguida ambientación del siglo XVIII (los interiores se rodaron exclusivamente en estancias de esta centuria), por su estupendo diseño de producción, destacando el vestuario, pero especialmente por su extraordinaria fotografía. La NASA proporcionó al director una lente Zeiss 50mm, F0.7 (ALBERICH, 2009 : 158), una potente tecnología que permitía se firmase con luz natural o a la luz de las velas en los interiores, prescindiendo de los focos artificiales y dotando a la película de una virtud prácticamente nunca igualada: la de hacernos parecer, sencillamente, que estábamos en el siglo XVIII. Porque si a la naturalidad de la luz unimos el elegante vestuario, la magnificiencia de los palacios y casas y la música clásica usada en el film (Händel, Bach, Schubert) verdaderamente la inmersión es total.

Pienso que, sin ser una película caracterizada por un gran rigor histórico, su extraordinaria ambientación y la calidad de sus imágenes permitirían al alumno o alumna desde el primer momento, sumergirse de primera mano en este siglo XVIII. La distinción de las escenas acerca a esta película de forma innegable a grandes pintores de

dicha época, caso de Gainsborough, Constable o Watteau, (es más, en innumerables ocasiones el espectador cree estar ante un lienzo) por lo que la relación con otras disciplinas como el Arte resulta innegable.

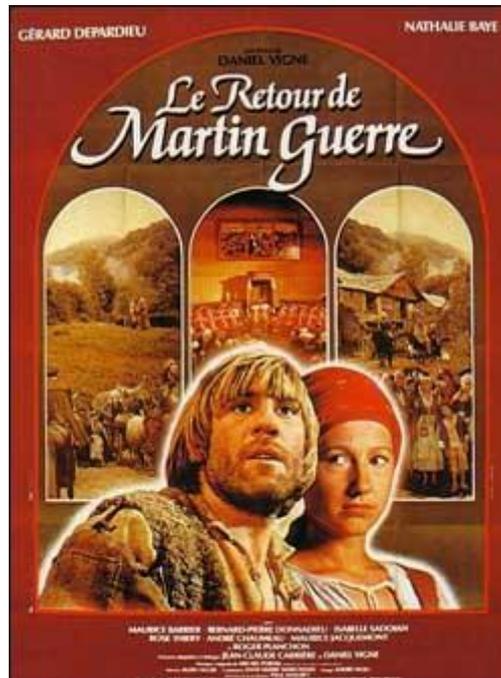
Contiene además, un buen número de escenas destacables para la enseñanza de la historia, como las de los duelos (toda una constante hasta el siglo XX), por ejemplo la de la escena inicial, o el extremadamente tenso del final entre Barry y Bullingdon en el palomar; las correspondientes a la guerra, cuando vemos en varias ocasiones la formación de los ejércitos y sus procedimientos en el combate, con la importancia de las armas de fuego, la disciplina y el valor; las referentes a escenas cotidianas, como las frecuentes partidas de cartas o los conciertos en las casas, todo un pasatiempo de la nobleza; la compra-venta de cuadros y patrimonio como clara señal del ascenso social, o por lo menos del deseo de ascenso.

También estarían otras escenas con significado más serio, más amplio, que trasciende las épocas y sirve para educar en valores, por lo que el alumnado debe valorarlas, como los desastres consecuencia de la guerra y la pérdida de la inocencia de Barry en ella; su incesante búsqueda de un padre a lo largo de toda la película; el caso de Lady Lyndon como mujer-objeto, una dama triste y callada importante sólo por su dinero y utilizada por todos los hombres: muy famosa es esa escena donde, recién casados y dentro de un carruaje, Barry fuma en pipa y ante el ruego de su mujer para que deje de hacerlo, éste le expulsa el humo a la cara, en un revelador presagio de lo que iba a ser el matrimonio.

En suma, un goce de película en todos los sentidos y útil si se saben seleccionar las escenas y alertar sobre los significados; por su dramatismo, su tono triste y su ritmo lento parece más recomendable para 2º de Bachillerato que para 4º de ESO, pero pienso que la visión de ciertas escenas supone una buena primera toma de contacto con el siglo XVIII, aunque sea europeo.

Por otra parte, los 183 minutos de duración hacen a esta película candidata ideal para ser vista mediante una selección de escenas.

4- El regreso de Martin Guerre (“Le retour de Martin Guerre”, Daniel Vigne, 1982)



Sinopsis: *Siglo XVI. Después de haber pasado casi toda su vida luchando en varias guerras, el francés Martín Guerre vuelve a su pueblo natal. Han pasado tantos años que nadie lo reconoce. Incluso los que lo conocían bien sospechan que no es el verdadero Martin.*

Nos encontramos ante una película histórica atípica, porque generalmente el cine histórico ha preferido centrarse en la vida de los reyes, de la nobleza o de los habitantes de las ciudades, siendo pocos los largometrajes dedicados a los campesinos. Éste es uno de ellos.

Se trata de una cuidada producción francesa protagonizada por Gérard Depardieu, y en donde se nota un buen trabajo de investigación histórica y antropológica (de hecho contó con el asesoramiento de la historiadora Natalie Zemon Davies).

La historia, basada en hechos reales, trata sobre un hombre, el cual se hace pasar astutamente por Martin Guerre, alguien que regresa a su pueblo después de haber padecido varias guerras. El engaño triunfa hasta que el supuesto Martin empieza a dar muestras de un conocimiento más avanzado que el nivel general de sus vecinos, por lo que éstos sospechan de él y lo llevan a juicio a la ciudad. Allí podemos asistir al fuerte

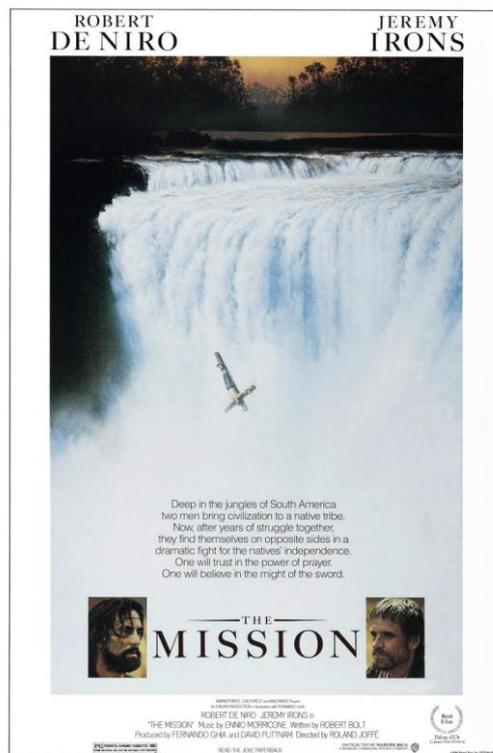
contraste entre los campesinos, todavía lastrados por el feudalismo y poco versados culturalmente, y los nobles y burgueses urbanitas, impregnados por el Renacimiento. Pero el suspense del largometraje estriba en si Guerre es o no un impostor, por lo que resulta clave la figura de su esposa, quien desde el principio sabía que no era su marido.

En cuanto a la película en sí, ya se ha señalado su esmerada ambientación y rigor histórico. El regreso de Martin Guerre, y aquí radica su principal valor educativo, ofrece una visión única del medio rural francés, y explicando también detalladamente costumbres como la institución del matrimonio y las leyes que regulaban las tierras. La cierta fidelidad histórica, repetimos, hace de la contemplación de este largometraje una buena profundización en el siglo XVI europeo y rural: comunidades pequeñas con ritos ancestrales (como la escena de la fiesta de la Virgen), analfabetismo casi total (de hecho, uno de los motivos por los que los campesinos empiezan a sospechar de Martin es cuando éste dice que aprendió a leer y escribir) y religiosidad y superstición imperantes.

Así y todo, una experiencia fascinante, porque te haces sentir como uno de ellos, como en la escena en la que Guerre cuenta a sus vecinos cómo fue contemplar a un indígena traído del Nuevo Continente, sin duda unos momentos emocionantes.

En resumen, un excelente medio para acercar al alumnado, especialmente el de 2º de ESO, a la historia y si se quiere a la microhistoria mediante el medio rural en el siglo XVI.

5- La misión (“The Mission”, Roland Joffé, 1986) (Incluye propuesta didáctica)



Sinopsis: Hispanoamérica, siglo XVIII. La acción se desarrolla en la jungla tropical próxima a las cataratas de Iguazú. Allí un misionero jesuita, el padre Gabriel, sigue el ejemplo de un jesuita crucificado, sin más armas que su fe y una flauta. Al ser aceptado por los indios guaraníes, Gabriel crea la misión de San Carlos. Entre sus seguidores está Rodrigo Mendoza, ex-trafficante de esclavos, mercenario y asesino, que se hace jesuita y encuentra la redención entre sus antiguas víctimas. Después de luchar juntos durante años, se enfrentan a causa de la independencia de los nativos: Gabriel confía en el poder de la oración; Rodrigo, en la fuerza de la espada.

La Misión es otro de los grandes hitos del cine histórico (ALBERICH, 2009 : 169). Son varias las razones para considerarla así: por una parte, la intensidad de la historia que nos cuenta, la del conflicto real entre los jesuitas y las Coronas de España y Portugal, con los indígenas guaraníes en medio. Por otra, sus maravillosos escenarios naturales (rodada en las cataratas del Iguazú y selvas circundantes) y su espléndida fotografía, así como la extraordinaria banda sonora del gran Ennio Morricone.

La película fue un gran éxito de crítica y público en su momento, y esto se debió, además de lo expuesto anteriormente, por la importancia y la calidad de la problemática que plantea: el encuentro entre dos culturas y las implicaciones de la fe en el compromiso temporal. Dos grandes cuestiones que trascienden del marco histórico concreto al que se refiere la acción principal de la película: las misiones o reducciones jesuíticas del Paraguay en el año 1750, durante el reinado de Fernando VI de España (SÁNCHEZ MARCOS, 1993: 417).

En cuanto al argumento, cuenta la historia de Rodrigo de Mendoza (Robert De Niro) un aguerrido traficante de esclavos que, tras asesinar a su hermano por un amor, marcha a la selva tras conocer a los jesuitas y entre ellos alcanzar la redención. Los jesuitas, donde destaca el padre Gabriel (Jeremy Irons) crean una misión donde convivir, educar y defender a los indios.

La acción de la película se centra en la contraposición o complementariedad entre estos dos tipos tan distintos de persona y de actitudes humanas; el padre Gabriel, sereno y tranquilo, evangeliza a los indios pero nunca recurre a la violencia, ni siquiera cuando a él le atacan. Por el contrario, Mendoza, como militar y aventurero, es más intenso y expeditivo; incluso después de hacerse jesuita no dudará en retomar las armas, pero esta vez para defender a los indios.

La Misión tiene un notable trasfondo histórico aunque con licencias importantes de localización de escenarios, de ciertas alteraciones en los personajes históricos y de cierto desplazamiento cronológico de la acción. Por otra parte, es muy poco probable que existiera una misión no pequeña en un lugar tan remoto como las cataratas de Iguazú.

Más allá de todo ello, esta película es estimable para la enseñanza de la Historia Moderna, y además a varios niveles, que alcanzan el universitario y aun otros tipos de estudios como pueden ser los teológicos (no olvidemos que cuando la película se estrenó, la Teología de la Liberación, con la cual algunas ideas deslizadas en *La Misión* guardan similitudes, se encontraba en disputa con el Vaticano).

Pero eso está fuera de nuestra propuesta. Para el nivel de Secundaria y Bachillerato, *La Misión* es igualmente estimable para transmitir un buen número de ideas y conceptos acerca de cómo era Iberoamérica a mediados del siglo XVIII.

Porque, a través de una reconstrucción histórica relativamente fidedigna (SÁNCHEZ MARCOS, 1993 :421) en la película podemos ver los modos de encuentro entre los españoles y los guaraníes, así como diversas entidades sociopolíticas de entidad en estos territorios.

También, algunos rasgos de la vida en la sociedad colonial culturalmente mestiza. Vemos escenas de fiestas populares y religiosas sincréticas, o la existencia de una situación práctica de captura y utilización de indígenas para el trabajo en las plantaciones o haciendas, y también de negros o mestizos en el servicio doméstico. Una situación tolerada, al menos, por las autoridades coloniales españolas, pese a las leyes contrarias a la esclavitud.

Ante todo, *La Misión* nos introduce en el conocimiento visual mediante sus bellas imágenes de lo que fue esa peculiar experiencia misional y sociológica de las reducciones del Paraguay. También, al visionar la película, vemos la organización comunal del trabajo en las reducciones, cómo era la propiedad, o cómo evangelizaban los jesuitas, basado en el aprecio de algunos aspectos de la cultura guaraní. Así como las tensiones con las autoridades del Virreinato, los tratados entre España y Portugal que conminaban a los indígenas a abandonar las reducciones, y, por último, en las escenas finales de *La Misión*, los primeros compases de la “guerra guaraníca” entre indios y tropas hispano-portuguesas. En la película, algunos jesuitas se posicionan con las armas del lado guaraní, algo muy difícil de demostrar pues no hay constancia de ello.

Por último y como recapitulación, la película de Roland Joffé es muy válida para la enseñanza de Historia Moderna de España y de América en Secundaria y Bachillerato, por todo lo expuesto anteriormente. Pero, además, plantea ideas y debates útiles también para el aula, como las relaciones interraciales, el respeto por los derechos humanos, la labor evangelizadora de la Iglesia Católica en América (en contraposición con la anglicana o protestante), el balance de la colonización o el precio, a veces duro, de la aportación cultural europea.

Propuesta didáctica.

Por sus especiales características previamente apuntadas, dicho largometraje se presta a un visionado atento y como vehículo para enseñar historia es válido tanto para 4º de ESO como para 2º de Bachillerato.

Por último, aclarar que estas propuestas son meramente hipotéticas, pues en mi período de prácticas no tuve oportunidad (por cuestiones de calendario) de dar clase de Historia Moderna.

Propuesta 1

Asignatura: Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de ESO.

Objetivo: Siglo XVIII. Comprender las características sociales y el contexto político en la América Hispánica, así como la influencia de la Iglesia Católica en la misma y el mestizaje, y la importancia de respetar los derechos humanos, mediante la proyección y comprensión de la película *La Misión* (The Mission, Roland Joffé, 1986).

Temporización: 3 sesiones (2 para ver la película y 1 para poner las cuestiones en común)

(Las hojas con actividades a repartir para el alumno estarían encabezadas por:)

Nombre y apellidos del alumno *(aunque la puesta en común bien puede efectuarse de modo oral)*

Asignatura:

(Previamente se entregaría una ficha de la película con los datos técnicos de la misma, como ésta)

Título original: The Mission

Año: 1986

Duración: 125 min.

País: Reino Unido

Director: Roland Joffé

Guión: Robert Bolt

Música: Ennio Morricone

Fotografía: Chris Menges

Reparto: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Liam Neeson, Chuck Low, Rolf Gray, Bercelio Moya, Daniel Berrigan
Productora: Warner Bros. Pictures. Productor: David Puttnam

Género: Aventuras. Drama | Histórico. Siglo XVIII. América colonial. Religión.
Amistad

Sinopsis: Hispanoamérica, siglo XVIII. La acción se desarrolla en la jungla tropical próxima a las cataratas de Iguazú. Allí un misionero jesuita, el padre Gabriel (Jeremy Irons), sigue el ejemplo de un jesuita crucificado, sin más armas que su fe y una flauta. Al ser aceptado por los indios guaraníes, Gabriel crea la misión de San Carlos. Entre sus seguidores está Rodrigo Mendoza (Robert De Niro), ex-traficante de esclavos, mercenario y asesino, que se hace jesuita y encuentra la redención entre sus antiguas víctimas. Después de luchar juntos durante años, se enfrentan a causa de la independencia de los nativos: Gabriel confía en el poder de la oración; Rodrigo, en la fuerza de la espada. (FILMAFFINITY)

--- La Misión es una película que trata sobre el conflicto entre Corona, Iglesia y sobre el trato dispensado a los indígenas. Antes de empezar a ver la película, me gustaría que supieras que está basada en sucesos históricos reales.

Contexto histórico: *a mediados del siglo XVIII, en lo que actualmente son territorios de Paraguay y Brasil y por aquel entonces pertenecían a un Virreinato de la Corona española, existían misiones (reducciones) de jesuitas donde éstos evangelizaban a los indios guaraníes, a la vez que vivían con ellos. El trato amable y humano que los religiosos dispensaban a los indígenas contrastaba con el despectivo y violento que otros europeos les propinaban, como los exploradores, los traficantes de esclavos y otros funcionarios reales. Con todo, existía un mestizaje a varios niveles entre blancos e indios.*

Visionado de la película: 125 minutos. Cuestiones tras el mismo:

- 1- Realiza en un pequeño párrafo un resumen de la película, y añade qué te ha parecido.
- 2- Los dos personajes principales son el padre Gabriel (Jeremy Irons) y Mendoza (Robert de Niro). Comenta brevemente cómo son cada uno, y con quién te identificarías.
- 3- En la película se ve muy bien el cierto mestizaje que existía en la sociedad colonial y a ciertos rasgos en su cultura, como las fiestas populares y religiosas que contemplamos. ¿Qué te parecen a ti?. ¿Lo ves positivo?
- 4- Busca conceptos para definir como “virreinato”, “mestizaje”, “colonizadores”, “misiones”, “guaraní” y “jesuitas” o “Compañía de Jesús”. Además, busca información sobre la actual composición racial de Paraguay. ¿Crees que en la situación étnica de ese país ha tenido más que ver la actuación de los colonizadores europeos (especialmente de los españoles) o la labor pacífica y evangelizadora de los misioneros, por ejemplo de los jesuitas, como se ve en la película? ¿Qué opinas?
- 5- ¿Qué piensas del cambio radical del personaje de Robert de Niro? ¿Por qué crees que alcanza la paz y la redención después de dejar su antigua vida y convivir con los indígenas?

6- ¿ Cómo interpretas la escena en la que unos niños indígenas salvan un violín (un instrumento totalmente ajeno a su cultura)? ¿Según lo que se deja ver en la película, te parece positiva o negativa la labor evangelizadora pero que tiende al mestizaje de los jesuitas?

7- Uno de los mensajes más claros de la película es el respeto a los derechos humanos sin importar la raza. ¿Qué te parece a ti? ¿Piensas que en el pasado se hacía, y quién lo hacía en tal caso? ¿Y en la actualidad?

Para realizar en el aula: Debate final sobre las posturas de cada colectivo. La clase se dividirá en tres grupos; uno, representa a los colonizadores españoles, otro, a los jesuitas, y otro, a los guaraníes. Cada uno expondrá lo que crea conveniente, según se ha entendido tras ver la película, sobre sus intereses, aspiraciones y motivos. El profesor dictaminará quiénes tienen la razón, y se comparará con lo expuesto en la película.

Propuesta 2

Asignatura: Historia de España, 2º de Bachillerato.

Objetivo: Siglo XVIII. En el contexto americano de la Monarquía de los Borbones, comprender las motivaciones de los diversos colectivos (colonizadores españoles, religiosos evangelizadores, indígenas explotados) que, en la sociedad mestiza del Paraguay, luchaban por existir y por seguir su modo de vida, ya fuera bajo la influencia de la Corona o de la Iglesia Católica. Así como entender la coyuntura política del momento y el concepto de mestizaje que se tenía por entonces.

Temporización: 3 sesiones (2 para el visionado de la película y 1 para poner las cuestiones en común)

(Las hojas con actividades a repartir para el alumno estarían encabezadas por:)

Nombre y apellidos del alumno (*aunque la puesta en común bien puede efectuarse de modo oral*)

Asignatura:

(*Previamente se entregaría una ficha de la película con los datos técnicos de la misma, como ésta*)

Título original: The Mission

Año: 1986

Duración: 125 min.

País: Reino Unido

Director: Roland Joffé

Guión: Robert Bolt

Música: Ennio Morricone

Fotografía: Chris Menges

Reparto: Robert De Niro, Jeremy Irons, Ray McAnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Liam Neeson, Chuck Low, Rolf Gray, Bercelio Moya, Daniel Berrigan

Productora: Warner Bros. Pictures. Productor: David Puttnam

Género: Aventuras. Drama | Histórico. Siglo XVIII. América colonial. Religión.

Amistad

Sinopsis: Hispanoamérica, siglo XVIII. La acción se desarrolla en la jungla tropical próxima a las cataratas de Iguazú. Allí un misionero jesuita, el padre Gabriel (Jeremy Irons), sigue el ejemplo de un jesuita crucificado, sin más armas que su fe y una flauta. Al ser aceptado por los indios guaraníes, Gabriel crea la misión de San Carlos. Entre sus seguidores está Rodrigo Mendoza (Robert De Niro), ex-traficante de esclavos, mercenario y asesino, que se hace jesuita y encuentra la redención entre sus antiguas víctimas. Después de luchar juntos durante años, se enfrentan a causa de la independencia de los nativos: Gabriel confía en el poder de la oración; Rodrigo, en la fuerza de la espada. (FILMAFFINITY)

Contexto histórico: *en 1750, el deseo de españoles y portugueses de resolver de mutuo acuerdo sus diferencias fronterizas en Sudamérica llevó en 1750 a la firma en Madrid del discutido tratado de Límites o de Permuta, entre los gobiernos de España y Portugal, para reemplazar la obsoleta demarcación establecida por el acuerdo de Tordesillas de 1494, Carlos III, considerando excesivamente favorable a los portugueses el tratado de Límites, lo revocaría nada más iniciar su reinado..*

Según las estipulaciones de este tratado, España, a cambio de recibir la colonia del Sacramento (un asentamiento portugués situado frente a Buenos Aires) reconocería un desplazamiento de la frontera de Paraguay hacia el oeste y, concretamente, se comprometía a entregar a los portugueses los territorios entre los ríos Uruguay e Ibicuy. Allí se encontraban siete misiones jesuíticas. Entre ellas la de San Miguel que aparece en la película, no así la de San Carlos en el Iguazú que es ficticia. Para los indios, que habían de dejar sus tierras, se preveían magras indemnizaciones.

La aplicación del tratado de Límites fue enormemente conflictiva y se produjo la resistencia indígena a abandonar las reducciones.

Visionado de la película: 125 minutos. Cuestiones tras la misma:

- 1- Realiza un pequeño resumen de la película, y relata qué te ha parecido.
- 2- Los dos personajes principales son los de Jeremy Irons y Robert de Niro. ¿Qué opinión tienes de cada uno? ¿Te sientes identificado con alguno? ¿Te parecen personajes positivos o negativos?
- 3- Busca información sobre Fernando VI, la organización en virreinos, los jesuitas, las reducciones, los guaraníes y el tratado de Madrid de 1750. ¿Qué opinión te merece la reina de España fuera portuguesa? ¿Crees que influiría en los acontecimientos?
- 4- En la película se ve muy bien cómo era la vida en las ciudades coloniales, y el mestizaje era habitual. ¿Lo ves como un elemento positivo? ¿Piensas que los colonizadores españoles, aunque se impusieron casi siempre por la fuerza, hicieron bien en mezclarse con la población autóctona? ¿Qué opinas de que, por un lado se

propugnara por el mestizaje, pero por otro, se traficara con los indios para usarlos como esclavos o sirvientes por la fuerza?

5- Compara las escenas, no sólo de cómo era la vida en las ciudades, también cómo era en las misiones o reducciones. Luego busca datos sobre la actual población de Paraguay y el peso de los guaraníes, y plantéate si esto se debe a la actuación de los españoles o no tiene nada que ver. Compara también estos datos con los de la actual población indígena o mestiza de países como Estados Unidos, país donde la estancia e influencia de la Iglesia Católica y de la Monarquía Española fue más breve.

6- Si has prestado atención a la película, te habrás dado cuenta de la importancia que los jesuitas daban a la música y el éxito que ésta tenía entre los indígenas, favoreciendo la labor evangelizadora. ¿Te parece positivo el trabajo evangelizador de estos religiosos, o hubieras sido partidario/a de no influir para nada a los guaraníes? Como has podido ver, los jesuitas asimilaban aspectos de la cultura indígena en esa labor evangelizadora, no era una conversión radical.

7- El personaje de Robert de Niro era totalmente habitual. Como sabes por anteriores temas, militares o exploradores que, establecidos en las Indias, masacraban a la población indígena o traficaban con sus vidas. Pero tras el drama personal del inicio de la película, deja su vida anterior y encuentra la redención en las misiones. ¿Qué opinas de ello y por qué le ocurrió?

8- Las escenas finales de la película nos muestran el inicio de la guerra entre las tropas hispano-portuguesas y los indígenas, para hacer cumplir el Tratado de Madrid. Evidentemente los guaraníes tuvieron las de perder. En la película, el personaje de Robert de Niro, ya jesuita, empuña de nuevo las armas para defender a los indígenas, junto a algunos de sus compañeros. De esto no hay constancia histórica, pues los jesuitas por esta época eran totalmente pacíficos. En *La Misión* el director se toma esta licencia para mostrarnos el cambio total del personaje de Robert de Niro, pues anteriormente mataba guaraníes y a partir de ese momento se juega la vida por ellos. Compara esta actitud con la del padre Gabriel ante la violencia.

9- Busca información sobre la expulsión de los jesuitas de los dominios españoles en 1767. ¿Crees que según las escenas de tensión entre evangelizadores y colonizadores a las órdenes de la Corona de La Misión puede explicarse esta situación?

10- Si has escuchado atentamente, tenemos unas magníficas frases finales del nuncio papal que escribe el relato, ante la pretensión justificadora de la masacre que le ofrecen los gobernantes: "*El mundo no es así; nosotros lo hemos hecho así, yo lo he hecho así*" ¿Qué opinas? ¿Piensas que los gobernantes pudieron haberlo hecho mejor, o estaban obligados por las circunstancias de su tiempo?

11- La Misión es, entre otras cosas, una película que lanza varios mensajes. Uno de ellos es el respeto a los derechos humanos sin importar la raza. ¿Qué te parece a ti? ¿Piensas que en el pasado se hacía, y quién lo hacía en tal caso? ¿Y en la actualidad?

12- Otro de los mensajes es de la libertad del individuo, pero también está el del precio que hubieron de pagar los indígenas por la colonización europea y en este caso de influencia católica, pese a sus efectos positivos (comparar de nuevo con la situación de los indios norteamericanos). ¿Piensas que la obra de los españoles en América es globalmente negativa o no? Por otra parte, su actuación en general ¿obedeció porque eran hijos de su tiempo y las circunstancias les llevaban a actuar así, por lo que nosotros como contemporáneos no podemos juzgarles o sí?

Puesta final en común de forma oral.

6- *La reina Margot (La reine Margot, Patrice Chéreau, 1994)*



Sinopsis: *Siglo XVI. En Francia, durante las guerras de religión entre católicos y protestantes, el rey Carlos IX y su madre, Catalina de Medicis, conciertan el matrimonio de la princesa Margarita de Valois con el rey de Navarra, el protestante Enrique de Borbón, con la intención de poner fin así a las sangrientas luchas entre los dos bandos.*

La Reina Margot es una intensa y pasional evocación del turbulento siglo XVI francés, a través de la adaptación del libro de Dumas (1845). Dirigida por Patrice Chéreau e interpretada en sus principales papeles (todos personajes históricos, por cierto) por Isabelle Adjani (Margot, es decir, Margarita de Valois), Daniel Auteuil (Enrique de Navarra), Jean Hughes Anglade, (Carlos IX), Virna Lisi (Catalina de Médicis), Miguel Bosé (Enrique de Guisa) o Vincent Pérez (La Mole), este largometraje nos traslada a la Corte francesa de la última etapa de los reinados de la casa de Valois, y sigue con fidelidad a la novela de Alexandre Dumas –en ocasiones, no tanto-. Eso no quiere decir, como sabemos, que lo novelado coincida con las realidad histórica.

Con todo, *La Reina Margot* destaca por su pulcritud, su exquisita ambientación, la fastuosidad de su vestuario (como esa fantástica boda de las escenas iniciales) y la voluptuosidad de sus caracteres.

La voz en off del comienzo introduce al espectador en el contexto histórico (las guerras de religión entre católicos y hugonotes, es decir, calvinistas) y pronto se asiste al imparable juego de influencias, a veces mortal, y la rivalidad entre los bandos de la Corte, uno encabezado por los Guisa y otro por los Borbón. La boda del comienzo entre Margot y Enrique de Navarra es sólo un preludio de paz, pues poco después tendrá lugar la Matanza de San Bartolomé, cuando miles de hugonotes fueron asesinados por orden real.

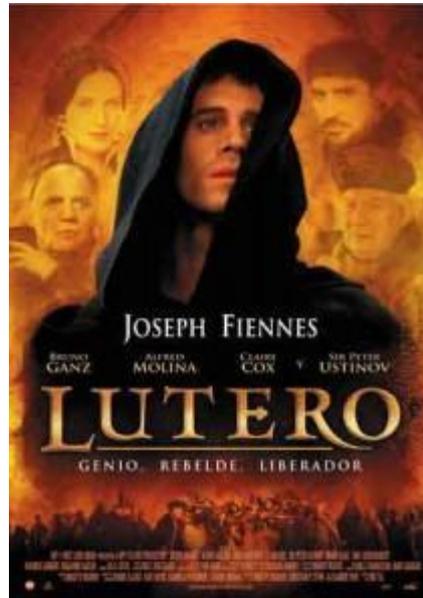
La película presenta muy bien la debilidad del rey Carlos IX, el poder en la sombra de su madre Catalina o el clima de tensión desaforada e intolerancia religiosa que se vivía en Francia en 1572.

Por su atrayente presentación de la Corte francesa, el continuo conflicto entre familias (y sus respectivos sicarios) y personalidades, y la fuerza de sus imágenes, *La Reina Margot* es una apuesta recomendable para introducir al alumnado en el siglo XVI europeo, pues son recurrentes en el argumento asuntos de política europea, a la cual España no era ajena.

Asimismo, como en otros largometrajes, se lanza un mensaje contra la intolerancia religiosa y la violencia derivada de ella, pues sólo provoca desgracias y separa a las personas (como las historias de amor vistas en el film).

La Reina Margot podría visionarse en 2º de ESO, por ejemplo, pero, dadas las escenas de violencia y sexo contenidas en la película, sería más correcto para un 2º de Bachillerato.

7- Lutero (*Luther*, Eric Till, 2003)



Sinopsis: Alemania, principios del XVI. Martín Lutero fue un monje agustino que provocó un cisma dentro de la Cristiandad. En el monasterio, una detenida y reflexiva lectura de la Biblia, lo lleva replantearse algunas cuestiones. En 1517, cuelga en la puerta de la iglesia de Wittenberg sus 95 tesis, que, además de negar algunos dogmas, condenaban las bulas de indulgencia que la Iglesia vendía para recaudar fondos para la construcción de la Basílica de San Pedro del Vaticano. Llevado ante la Dieta Imperial de Wörms, Lutero se niega a retractarse, a menos que puedan probar, basándose en la Biblia, que sus tesis son falsas. A continuación es acusado de herejía y excomulgado por el Papa León X. En esta situación se ve obligado a escapar y vive como un proscrito mientras traduce el Nuevo Testamento del latín al alemán. La postura desafiante de Lutero anima a los campesinos a rebelarse contra los señores y a quemar iglesias. Aterrorizado por la repercusión que sus palabras han tenido entre sus seguidores, Lutero se ve obligado a encontrar un modo de acabar con el caos reinante.

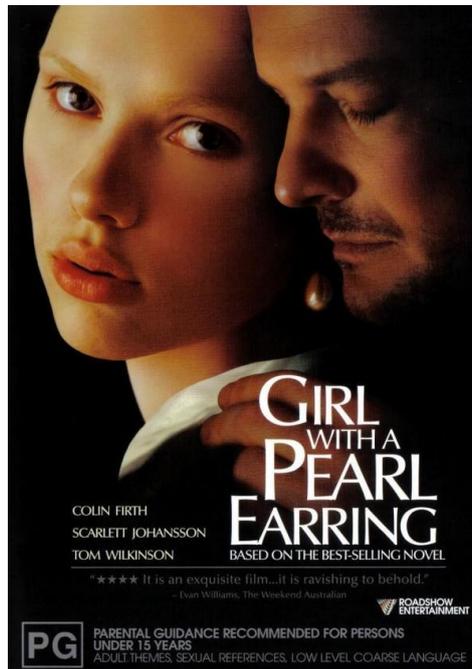
En este caso se trata de una aceptable reconstrucción biográfica acerca de Martín Lutero (1483-1546), el monje alemán que comenzó e impulsó la Reforma religiosa en el Sacro Imperio, y de la cual surgiría luego la reforma protestante y el luteranismo.

La película describe muy bien el ambiente inestable y corrupto de la iglesia de Roma en 1517 y examina el paulatino proceso de ruptura entre católicos y reformados. Contiene algunas escenas impresionantes como las de Juan Tetzel y su “tráfico de indulgencias”, cuando se quema la mano mostrando cómo sería el infierno.

El personaje principal cuenta con una buena interpretación de Joseph Fiennes y nos percatamos cuán fuerte debió ser la crisis de conciencia que padeció el Lutero real cuando rompió con Roma.

Por contra, *Lutero* adolece a veces de una cierta tendenciosidad y una idealización, no sólo de Martín Lutero (al que retratan sin maldad, ni aun cuando toma sus decisiones más polémicas) sino de otros reformistas o de los príncipes protestantes, pues se omiten las causas económicas (que las hubo) para explicar la ruptura. Con todo, la película es válida para un visionado, por ejemplo en 2º de ESO. Además, es útil porque permite responder a la pregunta de por qué en ciertas partes de Alemania, en Holanda y en otras partes del mundo los cristianos son protestantes. Posibilitaría incluso un debate sobre la religiosidad de antaño comparada con la de ahora, o la importancia de la Iglesia si la cotejamos con la actualidad.

8- *La joven de la perla (Girl with a pearl earring, Peter Webber, 2003)*



Sinopsis: Delft, Holanda, 1665. La joven Griet entra a servir en casa de Johannes Vermeer que, consciente de la intuición de la joven para la luz y el color, irá introduciéndola poco a poco en el misterioso mundo de su pintura. Por otro lado, Maria Thins, la suegra de Vermeer, al ver que Griet se ha convertido en la musa del pintor, decide no inmiscuirse en su relación con la esperanza de que su yerno pinte más cuadros. Griet se enamora cada vez más de Vermeer, aunque no está segura de cuáles son los sentimientos del pintor hacia ella. Finalmente, el maquiavélico Van Ruijven, consciente del grado de intimidad de la pareja, se las ingenia para que Vermeer reciba el encargo de pintar a Griet sola. El resultado será una magnífica obra de arte, pero ¿qué precio deberá pagar Griet?

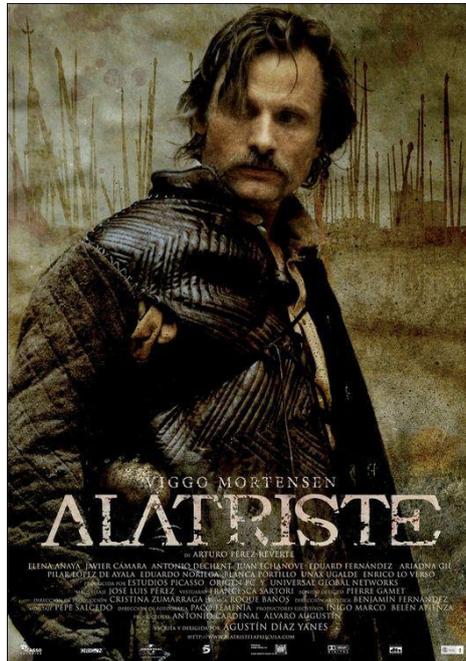
En este caso se trata de una cuidada recreación histórica a través de una novela previa sobre quién pudo ser la modelo de uno de los más famosos cuadros del pintor holandés Johannes Vermeer (1632-1675).

Para ello asistimos minuciosamente a la vida cotidiana de la ciudad de Delft. Cocina, limpieza, vestidos, relaciones sociales, clases bien diferenciadas, el interior de las viviendas...nada de escapa a nuestro ojo.

Realmente es una película con pocos o ningún acontecimiento importante, es decir, es un film corto pero pausado, delicado, sencillo. Para el docente de Historia, el explicar aspectos de la vida cotidiana de las personas en la Edad Moderna mediante películas como ésta es un aliciente.

Además, plantea interesantes debates como la situación subordinada de la mujer, su papel en la casa o en el arte y su labor en concreto, pues por ejemplo, todas las mujeres de la película, o son sirvientes o son objetos como modelos artísticos, plegados a los intereses de los hombres, mucho más poderosos.

9- *Alatriste* (*Alatriste*, Agustín Díaz Yanes, 2006)



Sinopsis: España Imperial, siglo XVII. Diego Alatriste, valeroso soldado al servicio de su majestad, combate en la guerra de Flandes. En una emboscada de los holandeses, Balboa, su amigo y compañero de armas, cae herido de muerte y le hace una petición que Alatriste promete cumplir: cuidar de su hijo Íñigo y alejarlo del oficio de las armas. Posteriormente, Alatriste, que malvive alquilando su espada, es contratado junto a otro mercenario, el italiano Gualterio Malatesta, para dar muerte a dos misteriosos personajes que viajan de incógnito a Madrid.

Un ejemplo más de la relación entre literatura y cine histórico. Esta película supuso la primera (y hasta el momento la última) adaptación de la serie de novelas del capitán Diego Alatriste, de Arturo Pérez-Reverte. En estas novelas, el autor, mediante la figura de un ficticio capitán veterano de Flandes, nos ilustra sobre las luces y las sombras de esa España del XVII tan fascinante como decadente.

La película, muy esperada, fue acogida con dispares sensaciones por crítica y público; pero un buen número de opiniones coincidía en que el principal fallo de la misma estribaba en haber condensado cinco libros en un solo largometraje, con la proliferación de personajes y situaciones que eso conlleva.

Alatriste, pues, es un largometraje fallido a medias. Se muestra confusa a ratos y lenta en otras, pero cuenta con varias virtudes, como la alta calidad de la ambientación histórica, de lo mejor del cine español en los últimos años. El vestuario es sobresaliente, así como la caracterización de algunos secundarios (Quevedo, Olivares) y la localización en los exteriores, aprovechando el patrimonio cultural español (se rodaron escenas en las ciudades renacentistas de Úbeda y Baeza, por ejemplo). La descripción de los ambientes en las calles es otro elemento positivo.

Teniendo en cuenta que lo anteriormente expuesto es útil para la enseñanza de la Historia, la película contiene más puntos fuertes en este sentido, como las escenas de batallas; la “encamisada” inicial, la toma de Breda en 1625 y la batalla final en Rocroi en 1643. Mediante estas imágenes podemos aprender cómo eran los asedios, cómo actuaban las tropas y cuando era preciso, se amotinaban. En general en estos aspectos la película es encomiable y válida para mostrarla al alumnado, aunque por ejemplo la batalla de Rocroi contenga algunos errores de apreciación numérica (sin duda por falta de presupuesto) y de localización; aún así, vemos la derrota y suponen unas tremendas imágenes que ilustran muy bien y simbólicamente cómo se derrumbó la Monarquía Hispánica.

En resumen, *Alatriste* contiene fallos, como todo film histórico, y hay que acercarse con cuidado si pretendemos servirnos de este largometraje para ilustrar al alumnado sobre el Siglo de Oro español. Pero la calidad de sus imágenes y su poderío lo compensa. Además, podría ser conveniente una lectura conjunta de algunos libros del ciclo, pues éstos suponen otra atractiva manera de acercarse a la Historia de forma alternativa a la tradicional.

VI - CONCLUSIÓN

Tras todo lo expuesto anteriormente, resulta pertinente emitir una conclusión, o conclusiones. En este trabajo de fin de máster quise unir dos de mis grandes pasiones, la historia y el cine, y su posible aplicación en la enseñanza de la misma para un alumnado de secundaria y bachillerato, pues existen muchas posibilidades.

Así, podríamos decir:

- El poder del cine es incuestionable, pues tiene la facultad de transmitir emociones, fascinar sugerir y despertar sentimientos e inquietudes, y favorece además la interiorización de las imágenes y el discurso que presenta.
- Las imágenes son simplemente un complemento a los documentos escritos, nunca un sustitutivo. Tampoco la cultura escrita tiene por qué ser opuesta a la audiovisual.
- Se han realizado numerosas investigaciones en torno a la relación entre el cine y la historia, como se ha visto a lo largo de este trabajo fin de máster. Pero en España las publicaciones acerca del cine como herramienta pedagógica para enseñar Historia de España, siguen siendo poco habituales.
- El lenguaje cinematográfico y sus características, acercan al alumnado al conocimiento de la historia, de un modo más rápido que con los procedimientos tradicionales.
- Hay que tener en cuenta que no siempre lo contemplado en los largometrajes es fiel o riguroso históricamente. Nuestra labor como docentes es advertir al alumnado de dichos presupuestos; y además, como hemos visto, hasta de un film plagado de errores se pueden extraer elementos constructivos.

En definitiva, que el cine, por sus características del poder de atracción y la fuerza que tiene una imagen en movimiento, unido al interés del diálogo o la capacidad de conmover que tiene la música, llega más certeramente a nuestro interior y permanece en él durante más tiempo que las viejas técnicas memorísticas usadas desde hace tanto

tiempo. El cine puede ser una herramienta muy útil, un auxiliar perfectamente válido en la enseñanza de la historia. Pero nunca podrá sustituir a los textos, a las obras históricas, al contenido. Sin contenido no hay interpretación posible del cine histórico.

VII – BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

Bibliografía:

- ACOSTA, Wilson (2000) : *Las ciencias sociales a través del cine*, Magisterio, Bogotá.
- ALBERICH, Enric (2009): *Películas clave del cine histórico*, Robinbook, Barcelona.
- BURKE, Peter (2005): *Visto y no visto; el uso de la imagen como documento histórico*, Crítica, Barcelona.
- CAPARRÓS LERA, José María (1995): “El cine como documento histórico”, en PAZ, M^a Antonia y MONTERO, Julio (Coords.) *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*, Universidad Complutense, Madrid.
- COUSINS, Mark (2005): *Historia del Cine*, Ediciones Blume, Barcelona.
- FERRO, Marc (1987): “Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine”, en CAPARRÓS LERA, José María (Dir.): *6 anys d'Historia i Cinema a la Universitat de Barcelona*, Memòria, Barcelona.
- JACKSON, Martin (1983): “El historiador y el cine”, en ROMAGUERA, J. y RIAMBAU, E. (Coords.) *La historia y el cine*, Fontamara, Barcelona.
- KONIGSBERG, Ira (2004): *Diccionario técnico Akal de cine*, Akal, Madrid.
- KRACAUER, Siegfried (1989): *Teoría del cine. La redención de la realidad física*, Paidós, Barcelona.
- KRACAUER, Siegfried (1996): *De Caligari a Hitler- Una historia psicológica del cine alemán*, Paidós, Barcelona.
- MONTERO, Julio (2001): “Fotogramas de papel y libros de celuloide: El cine y los historiadores; algunas consideraciones” *Historia Contemporánea 22*, Universidad Complutense, Madrid.
- ROSENSTONE, Robert (2004): *El pasado en imágenes. El desafío del cine a nuestra idea de historia*, Ariel, Barcelona.
- PATO, Alfonso: “La historia en mil fotogramas”, *El País*, 25 de agosto de 2011.

- ROSENSTONE, Robert (1995): “La historia en la pantalla” en PAZ, M^a Antonia y MONTERO, Julio (Coords.) *Historia y Cine. Realidad, ficción y propaganda*, Universidad Complutense, Madrid.
- SÁNCHEZ MARCOS, Fernando (1993): “Lectura histórica de *La Misión*, de Roland Joffé (1986)” en *Film-Historia*, Vol III, nº3.
- SORLIN, Pierre (1985): *Sociología del cine; la apertura para la historia del mañana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- TREPAT, Cristòfol (1994): “Procedimientos en Historia. Secuenciación y enseñanza”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Los procedimientos en historia*, julio 1994, Grao, Barcelona.
- ZUBIAUR CARREÑO, Francisco Javier (2005): “El cine como fuente de la historia”, en *Memoria y Civilización*, 8, Universidad de Navarra

Webgrafía:

Webs sobre historia y cine:

- Cine Historia: (www.cinehistoria.com)
- ClipHistoria: (<http://www.youtube.com/user/Cliphistoria>)
- Proyecto Clío: (www.clio.rediris.es)

Webs sobre cine:

- FilmAffinity: (www.filmaffinity.es)

Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación, artículo 33, y REAL DECRETO 1467/2007, 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas
- Anexo I del RD 1531/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO.
- REAL DECRETO 146/2007 de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan las enseñanzas mínimas.
- Decreto 416/2008, de 22 de julio, los saberes, las capacidades, los hábitos, las actitudes y los valores que debe alcanzar el alumno
- Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía y en la Orden de 15 de diciembre de 2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.