

# **DOCENCIA HISTÓRICO-JURÍDICA Y CINE**

**Erika Prado Rubio<sup>1</sup>**  
**Universidad Rey Juan Carlos**

## **1.- Contexto actual para el uso de medios audiovisuales en la docencia histórico-jurídica**

Hay pocas dudas de que el periodo en el que nos encontramos está siendo testigo de una de las mayores revoluciones tecnológicas en la Historia de la Humanidad. La presencia de las nuevas tecnologías, en especial las audiovisuales, las digitales y las derivadas del uso de Internet, se encuentra presentes prácticamente en cada paso que damos en nuestra vida cotidiana.

La educación no podía ser una excepción a este proceso y, al igual que en todos los demás campos de la actividad social, las nuevas tecnologías desempeñan un papel cada vez mayor en la relación

---

<sup>1</sup> En el momento de publicar este artículo, la autora es doctoranda de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos, en el programa de Ciencias Jurídicas y Sociales.

especular entre maestros y alumnos, formando ya parte integral del doble proceso de docencia y aprendizaje. Todos los tramos docentes, desde la enseñanza preescolar o infantil hasta la etapa final, los postgrados, masters y doctorados, se han vistos afectados por los cambios que las TICs han llevado al mundo de la educación. El proceso está lejos de haber terminado; bien al contrario, cabe pensar que esta interrelación irá en aumento, toda vez que las nuevas generaciones de alumnos –y también las nuevas generaciones de docentes- ya no conciben la vida –y por tanto, tampoco la educación- sin el uso extensivo de las herramientas que el desarrollo tecnológico de las últimas décadas han brindado a la sociedad.

En el escenario europeo, y para ser más concretos, en el entorno educativo constituido por el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), a la revolución tecnológica hay que sumarle un segundo proceso que ha alentado la introducción cada vez mayor de lo audiovisual en el ámbito educativo: la sustitución del modelo de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos por la creación de un modelo cuyo objetivo principal es la transmisión de competencias. La enseñanza ya no consiste tanto en la entrega, por así decirlo, de la llama de la sabiduría al discente, sino que se trata de dotarle de los instrumentos para hallar esa llama mediante su propia búsqueda. Es un proceso más orientado a dotar a los jóvenes de la capacidad práctica de desenvolverse en el mundo laboral que a la adquisición de saberes teóricos, y competencias como la capacidad de trabajo en grupo, la capacidad de análisis, de organización del propio esfuerzo, las habilidades sociales o la búsqueda de fuentes son especialmente estimuladas desde los planes de estudios.

Este cambio de perspectiva en lo que hace referencia al enfoque del proceso de enseñanza ha servido de acicate no solo para la introducción de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales – cuyo uso y comprensión es una competencia transversal en la mayor parte de los estudios de grado europeos actuales-, sino también a la implementación y aceptación por una parte cada vez mayor de la

comunidad docente de una serie de métodos de enseñanza cuyo enfoque del proceso educativo es muy diferente de las visiones tradicionales, y que, a su vez, también sirven de catalizador al uso de las TICs y los medios audiovisuales en los espacios de educativos.

Uno de estos sistemas, quizá el más difundido en estos momentos, es el sistema conocido como Problem Based Learning (Aprendizaje Basado en Problemas, en su traducción más habitual al castellano), diseñado y aplicado por vez primera en la universidad de McMaster, en Canadá, a finales de la década de 1960. El sistema PBL se centra en enfrentar al alumno a un problema sin haberle facilitado los instrumentos teóricos para su resolución. Debe ser el alumno, a través de su propio esfuerzo, tutorizado, seguido y controlado muy de cerca por un profesor, quién identifique los conocimientos necesarios para resolver la cuestión planteada, adquiera esos conocimientos y los aplique de forma práctica a la resolución del caso. Su naturaleza inductiva es opuesta a la de los métodos socráticos deductivos de enseñanza, que, durante décadas si no siglos, han dominado los sistemas de enseñanza europeos y occidentales. Sobre el Problem Based Learning existe hoy en día un número enorme de fuente. Como primera aproximación a la cuestión pueden mencionarse: Duch, Groh y Allen<sup>2</sup>, Delisle<sup>3</sup>, Stepien, Senn y Stepien<sup>4</sup>, Schwartz, Mennin y Webb<sup>5</sup>.

Los medios audiovisuales y, en particular, la narrativa de ficción, son particularmente útiles y fáciles de adaptar con las metodologías de

---

<sup>2</sup> DUCH, B. J., GROH, S. H., Y ALLEN, D. E., *The power of problem-based learning: a practical 'how to' for teaching undergraduate courses in any discipline*. Sterling, 2001.

<sup>3</sup> DELISLE, R., *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, 1997.

<sup>4</sup> STEPIEN, W. J., SENN, P. R., Y STEPIEN, W. C., *The Internet and problem based learning developing solutions through the web*. Tucson, 2000.

<sup>5</sup> SCHWARTZ, P., MENNIN, S., Y WEBB, G., *Problem-based learning case studies: experience and practice*. Londres, 2001.

docencia PBL, ya que permiten plantear al alumno un problema a través de un recurso audiovisual -una película, un fragmento de un programa, un capítulo de una serie, un documental, imágenes de vídeo, etc.- e inducirle a encontrar la solución al mismo a través de la búsqueda de información<sup>6</sup>. En este sentido, se evitan los efectos del sistema de disciplinas actual. Estas reflejan la realidad de forma aislada y, a diferencia de lo que ocurre en la práctica, la mayoría de ellas están profundamente interconectadas. A través de la narrativa, los medios audiovisuales, ofrecen una visión globalizadora que encaja en el marco del aprendizaje integrado:

*“Cómo ver una película para aprender a enseñar, aportar algo nuevo al conocimiento existente, llevar a cabo innovaciones, aplicar la creatividad. Son cuatro procesos que se completarían con lo que sería el aprendizaje integrado, en el que convergen componentes cognitivos, de habilidad, psicosociales, conativos al tiempo que nos proporciona un aprendizaje referido a la vida. La riqueza cultural generalmente fragmentada en asignaturas, núcleos, temas, adquiere un significado relevante (integra lo académico y lo cotidiano) e intuitivo,*

---

<sup>6</sup> Sin embargo, los recursos audiovisuales mencionados no son los únicos materiales de los que dispone el docente actualmente. La gamificación está cada vez más presente en las aulas como otra herramienta más de enseñanza. PRADO RUBIO, E., “Juego como elemento docente en entornos TIC”, en *Revista Aequitas. Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, n° 4, 2014. MARTÍNEZ PEÑAS, L; PRADO RUBIO, E.; (2015) “Docencia dinámica en TIC,s sobre Historia Militar un ejemplo sobre la Segunda Guerra Mundial”, en *La historia militar hoy investigaciones y tendencias* (Congreso Internacional de Historia Militar. 2014. Burgos) Instituto Universitario Gutiérrez Mellado. Madrid. MARTÍNEZ PEÑAS, L; PRADO RUBIO, E.; (2016). “La primera guerra mundial en los juegos de mesa: dificultades en su uso docente” *Quaderni del Dipartimento Jonico*. N.º 4/2016. Università degli Studi di Bari, Aldo Moro.

*al verse conectadas a través del relato la historia, la geografía, la filosofía, la psicología, el comportamiento humano, la sociología, la política, la economía... y cuantas disciplinas se vienen trabajando aisladamente”<sup>7</sup>.*

Por tanto, en líneas generales, el Espacio Europeo de Educación Superior y la implementación del denominado Plan de Bolonia en líneas generales han constituido un acicate al uso de los medios audiovisuales y, en particular, de la narrativa de ficción audiovisual como instrumento docente, fenómeno potenciado por la revolución tecnológica que ha facilitado el acceso de la población y los estudiantes a esos contenidos sin tener que efectuar grandes desembolsos o complicadas búsquedas de contenidos, disponibles antes tan solo en formatos físicos y de pago. Se trata, por tanto, de un contexto en el que el uso de la narrativa de ficción como instrumento docente, combinado con otros métodos y recursos tradicionales, puede consolidarse como un elemento más de la enseñanza en todos los niveles educativos.

## **2.- Fundamentación conceptual: cine, docencia e Historia**

Hoy en día existe una gran variedad de contenidos audiovisuales, tanto de ficción como no-ficción. El cine se ha ido clasificando y agrupando según diferentes temáticas y ha dado lugar a una multiplicidad de géneros. Respecto a estas categorías, Costa señala su importancia casi desde el inicio de esta industria cultural:

*“El sistema de los géneros estaba ya totalmente configurado en los años veinte: la comedia sentimental, el melodrama, el drama épico-histórico, el western, el*

---

<sup>7</sup> TORRE, S. D. L., OLIVER, C., VIOLANT, V., TEJADA FERNÁNDEZ, J., RAJADELL, N., GIRONA, M., *El cine como estrategia didáctica innovadora*. 2003-2004, p. 23-56.

*gangster story y, por último, aunque no el último en importancia, la slapstick comedy, el único género que, dado que no sobrevivió a la llegada del sonoro, continúa siendo proyectado, aún hoy en día, para públicos no especializados*”<sup>8</sup>.

En la mayoría de ellos se desarrolla el argumento en momentos determinados de la historia, por lo que el valor como representación histórica puede variar según la obra. Pero, sin duda, la televisión es el mejor ejemplo en cuanto a la variedad de formatos audiovisuales que cambian de forma constante para adaptarse a nuevos mercados y consumidores. La evolución de las nuevas tecnologías, como la llegada de la TDT, ha alterado los hábitos de consumo y han originado un incremento de canales que ha dividido la audiencia en nichos más pequeños, generando canales temáticos que cuentan con el asesoramiento de especialistas o historiadores como, por ejemplo, el Canal Historia<sup>9</sup>.

Por otro lado, estas nuevas tecnologías también han provocado el fácil acceso a todos estos contenidos al conjunto de la sociedad. Ahora las películas no son un recurso restringido a las salas de cine ni a las grandes exhibidoras. Existe una gran variedad de servicios que permiten el acceso a films y productos televisivos de forma física, como videoclubs y filmotecas, pero también en forma digital a través de *streaming*, como ofrecen Netflix, HBO o las diferentes plataformas web de los canales de televisión que suben, de forma cada vez más habitual, sus contenidos en abierto. Otra consecuencia de la evolución tecnológica es la democratización de la producción audiovisual. Ahora las grandes productoras no son las únicas capaces de producir este tipo

---

<sup>8</sup> COSTA, A., *Saber ver el cine*. Barcelona, 2003, p. 78.

<sup>9</sup> BERMÚDEZ BRÍÑEZ, N. “El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Nº 13, 2008, p.109.

de contenidos. Los avances de la tecnología móvil y el auge de plataformas como Youtube permiten a cualquier usuario editar y publicar contenidos audiovisuales en la web.

Estas dos características provocan que estos productos culturales sean los elegidos para la función docente. Aunque estos no se produzcan con una finalidad educativa sino comercial, su efecto motivador tiene un gran poder en la enseñanza, especialmente en la narrativa de ficción<sup>10</sup>. No obstante, también existen contenidos específicos de carácter educativo. Este servicio público está contemplado en la Ley General de Comunicación Audiovisual, por ello es legítimo exigir contenidos educativos sin prestar tanta atención a las exigencias de los productos con fines comerciales.

En principio, una TV no tiene por qué tener una finalidad educativa, como tampoco la tienen la prensa, la radio o los editores de libros. Sin embargo, hay un hecho diferencial entre una organización privada, en la cual legitimamos su finalidad productiva, y una institución pública. Ésta está al servicio de las demandas de quienes la sufragan. Algunas emisiones puede que no sean rentables económicamente, pero han de emitirse por razones de bien social, de ética o como prevención<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Para Solá y Selva el cine tiene un importante componente narrativo que contribuye al imaginario social: “El cine, por otra parte, es un medio que ha sido y sigue siendo utilizado mayoritariamente por la transmisión de discursos en forma narrativa, con lo cual continúa la tradición de esta forma que desde tanto tiempo ha contribuido a la formación de un imaginario colectivo y a la configuración de mentalidad”. SOLÁ, A., Y SELVA, M., “El cine: imagen y conocimiento”, en TORRE, S DE LA (Ed.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. 1996, Barcelona, p. 49.

<sup>11</sup> DE LA TORRE, S., “El cine, un espacio formativo”, en DE LA TORRE, S. (Dir.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, 1996, p. 59.

No obstante, este servicio público se pone cada vez más en entredicho debido a la baja calidad de los contenidos televisivos, de ficción y no-ficción. Para algunos autores, como señala García Matilla, el deterioro de la calidad no afecta solo a estos productos culturales sino a la sociedad en general en la que se producen<sup>12</sup>. Como principal causa de este hecho se señala el uso partidista que hacen los diferentes gobiernos de los medios de comunicación públicos, cada vez más criticado por los ciudadanos. Concretamente la televisión puede llegar a formar un papel importante en la construcción de la Historia del Estado, es decir, la historia según la versión del gobierno de ahí que sea especialmente peligrosa la intrusión de intereses políticos en los medios de comunicación de masas<sup>13</sup>. No hay ninguna duda sobre la existencia de la necesidad de potenciar el servicio público de estos medios debido a su amplio público objetivo, pudiendo ser un importante agente motivador de cambios sociales<sup>14</sup>. Este privilegio del medio no ha sido descubierto hace poco, y ya en sus primeros pasos la televisión española se dedicó a la elaboración de contenidos educativos. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), durante el curso educativo 1995-1996, comenzó a emitir en TVE programas educativos de forma diaria como parte de ese servicio público que debía prestarse en televisión<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> GARCÍA MATILLA, A., *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, 2003, p.17.

<sup>13</sup> VEYRAT-MASSON, I., *Quand la télévision explore le temps. L'Histoire au petit écran, 1953-2000*. Madrid, 2000, p. 10.

<sup>14</sup> Este poder del medio audiovisual como generador de cambios es compartido por varios autores como García Matilla. GARCÍA MATILLA, A., *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, 2003, p. 28; y DE LA TORRE, S., “El cine, un espacio formativo”, en DE LA TORRE, S. (Dir.), “Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes”. Barcelona, 1996, p. 24.

<sup>15</sup> GARCÍA MATILLA, A., *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, 2003, p. 163.

Para Lagny el cine también es un producto importante de la cultura que describe una sociedad al igual que la televisión:

*“El cine participa en todos los casos de la cultura: se puede considerar como un “testigo” de las formas de pensar y de sentir de una sociedad o bien, como un “agente” que suscita ciertas transformaciones, que vehicula representaciones (estereotipadas) o que presenta “modelos” más o menos estúpidos y peligrosos (violencia, sexo, etc.)”<sup>16</sup>.*

En 1982, para Flores Auñón, el cine y la televisión eran los canales que contaban con mayor audiencia por encima de la prensa y la radio<sup>17</sup>. Hoy en día, la facilidad comunicativa ha provocado que los contenidos audiovisuales hayan trascendido a otros medios con aún más influencia como Internet, pieza clave en la comunicación actual. Es precisamente por esta relación tan estrecha con la sociedad por la cual el cine debe considerarse como fuente histórica con las herramientas necesarias para su análisis. La visión de conjunto que se transmiten en los medios de comunicación de masas es necesaria para la comprensión de las circunstancias que vive una cultura.

El cine, desde su origen, ha estado en constante relación con la Historia. Costa separa en tres aspectos fundamentales este vínculo<sup>18</sup>. En primer lugar, la historia del cine que aborda este medio como una disciplina con metodología y objeto de investigación propio. En segundo lugar, el cine en la historia, cuyo principal interés es el contexto histórico en el que se crean las diferentes películas, su papel

---

<sup>16</sup> LAGNY, M., *Cine e Historia: problemas y métodos en la investigación cinematográfica*. Barcelona, 1997, p. 187.

<sup>17</sup> FLORES AUÑÓN, J.C. (1982) *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982, p. 17.

<sup>18</sup> COSTA, A., *Saber ver el cine*. Barcelona, 2003, p. 31.

como propaganda política o expresión de ideologías dominantes de la época en la que se estrenaron<sup>19</sup>. Por último, la historia en el cine, con especial interés para los historiadores pues estudia las películas como documentación y medios de representación histórica. Es precisamente esta la que, con su debido uso, puede ayudar a docentes y discentes.

Los contenidos audiovisuales han demostrado su valor como herramientas educativas en áreas de conocimiento de todo tipo. Existen ejemplos de su uso en materias tan diferentes como salud o Derecho. Para Ruiz Sanz, el cine supone una ventaja a la hora de interpretar y representar de forma sencilla e intuitiva las realidades complejas como ocurre en el ámbito del Derecho<sup>20</sup>. Según Triviño, esta área de conocimiento ha sido tradicionalmente mostrada al alumno de forma aislada sin su contexto histórico y político, además de la gran repercusión que tiene en la sociedad lo que ofrece un valor añadido al uso de la ficción narrativa en dinámicas docentes. Además, para él, el uso del cine significa una oportunidad para que el alumno se interese por un tema jurídico e incluso lo ayude a comprenderlo<sup>21</sup>.

No obstante, es en las ciencias sociales, concretamente en la enseñanza de Historia, donde más pueden aprovecharse estos contenidos por la visión globalizadora de la representación audiovisual. Y, aunque existen contenidos de no-ficción con una gran variedad de temáticas, como es el caso de los documentales<sup>22</sup>, la narrativa de ficción

---

<sup>19</sup> Uno de los ejemplos más significativo sería El nacimiento de una nación (The Birth of a Nation, 1915) de D.W. Griffith que narra el inicio de la creación de Estados Unidos con ciertos tintes racistas generalizados en aquella época. COSTA, A., *Saber ver el cine*. Barcelona, 2003, p. 58.

<sup>20</sup> RUIZ SANZ, M., “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas” en *Revista de educación y derecho*, 2010, Nº 2, p. 4.

<sup>21</sup> TRIVIÑO, J. L. P. “Cine y derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1, p. 70-74.

<sup>22</sup> A pesar de que, para algunos investigadores el género documental goza de una opinión más favorable que el cine respecto a su uso docente, hay que

supone también una fuente de información para alumnos además de suponer una herramienta muy eficaz en la formación del imaginario colectivo.

Para subrayar la importancia de la utilización del cine de ficción en la enseñanza hay que aproximarse al concepto de la llamada historia de las mentalidades. Esta corriente historiográfica se centra en la historia como práctica de la memoria, como crónica, pero también como construcción de mitos, como relación de un tiempo determinado con los elementos de ficción; a través de los filmes, la historia de las mentalidades explora los sentimientos y el imaginario colectivo de una sociedad con la finalidad de capturar sus estructuras mentales dominantes e intentar comprender los hechos culturales de una época, como partes integrantes de una red de acontecimientos sociales en constante movimiento<sup>23</sup>.

No obstante, el uso docente de la narrativa audiovisual ha sido cuestionado por profesionales e investigadores. Es innegable el valor histórico de los contenidos audiovisuales pues, después de la creación del cinematógrafo, pueden encontrarse testimonios y pasajes de la historia filmados que son una importante fuente de conocimiento de la época en la que fueron grabados, de la misma manera que las pinturas rupestres de Altamira o las sepulcrales de la Historia de Egipto<sup>24</sup>. La desconfianza llega con las obras que, no pudiendo registrar la realidad porque no son coetáneas del evento que se quiere grabar, necesitan de la representación para construir el discurso, ya sea utilizando argumentos ficcionales o no. En primer lugar, algunos señalan su origen

---

recordar que este formato también puede representar la realidad con una intencionalidad. RUIZ SANZ, M., “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas” en *Revista de educación y derecho*, 2010, Nº 2, p. 8.

<sup>23</sup> BREU, R., *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, 2012, p. 68.

<sup>24</sup> BURKE, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, 2005, p. 13.

como contenidos de entretenimiento y evasión como uno de los factores que hacen su uso irrelevante para las clases<sup>25</sup>.

Algunos autores opinan que, desde el principio, el cine tuvo una función moralizadora y didáctica. Ya que directores y productoras se dedicaron a plasmar en imágenes su visión y sus puntos de vista gracias al cine<sup>26</sup>. No obstante, es precisamente la capacidad emotiva y contextual de la ficción narrativa la que motiva la participación y visión crítica entre los alumnos<sup>27</sup>. Por otro lado, no hay que olvidar el poder de la imagen. Estas producen estímulos que provocan cambios cognitivos, aunque la persona no sea consciente, como ocurre en otras fases de aprendizaje y desarrollo del ser humano:

No es preciso ser consciente para que dichos estímulos produzcan en las personas cambios de carácter cognitivo, conativo o actitudinal. Así hemos aprendido la lengua materna, el comportamiento no verbal, la sensibilidad artística, las conductas afectivas o de agresión y, en general, cualquier comportamiento humano<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> BERMÚDEZ BRIÑEZ, N., “El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2008, Nº 13, p. 106.

<sup>26</sup> BLAY MARTÍ, J.M. (2014) “35 mm. que cambiaron la Historia. El cine como recurso didáctico en la explicación de la Historia”, en *Revista Supervisión 21*, 2014, Nº 33, p. 11.

<sup>27</sup> La capacidad emotiva del cine como estrategia didáctica es un concepto que se repite en varios autores como Ruiz Sanz o Triviño. RUIZ SANZ, M. (2010) “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, en *Revista de educación y derecho*, 2010, Nº 2, p. 6.; y TRIVIÑO, J. L. P. (2007) “Cine y derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1, p. 75.

<sup>28</sup> DE LA TORRE, S., “El cine, un espacio formativo”, en DE LA TORRE, S. (Dir.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, 1996, p. 9.

Es por ello que, aunque ciertos contenidos audiovisuales se hayan producido con interés comercial y de entretenimiento, el espectador puede aprender de ellos. Otra de las limitaciones que se le atribuye al medio tiene que ver con la manipulación de la información. Esto se debe a que el cine es en realidad una representación y no la misma realidad. No obstante, no es la única expresión artística con esta característica, como ocurre con las artes plásticas de las que el cine ha aprendido tanto. Por otro lado, para Monterde, Selva y Solá, la memoria visual desde la perspectiva popular también está construida gracias a las reproducciones como las ilustraciones de los manuales escolares, los grabados de las enciclopedias, las estampitas religiosas o las caricaturas<sup>29</sup>.

Por las características de la producción audiovisual, para la creación de los contenidos es necesario el trabajo de un equipo de especialistas que atienden a cuestiones estéticas, técnicas y comerciales. Por otro lado, el medio tiene limitaciones temporales que exigen la condensación de la información y la necesidad de cierto proceso de adaptación, como en el caso de las obras literarias que han sido llevadas posteriormente al cine desemboca en un trabajo de selección y montaje que puede afectar a la información que se presente en el film. Las películas cuentan con un esquema rígido que limita la duración del metraje ya que están pensadas para la proyección continuada de una pieza en la sala de cine. En el caso de otros formatos, como ocurre con las series de televisión, las limitaciones de tiempo son aún mayores y han de contar en muchos casos con cortes para contenidos publicitarios, aunque debido a ciertos cambios en los hábitos de consumo de los espectadores estas estructuras están en constante evolución.

Otro detalle que afecta a la manipulación de la información es que, para algunos investigadores, el cine presenta una visión sesgada de la realidad que intenta representar. Sin embargo, este hecho no es

---

<sup>29</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 95.

exclusivo del medio audiovisual, pues los documentos escritos también son construcciones por parte del historiador con un punto de vista. Si eliminamos estas “descripciones”, tan solo quedan datos aislados. Por otro lado, también en el caso de trabajar con documentos y archivos de épocas pasadas, es imposible evitar los intermediarios, ya que, en su momento, fueron archiveros o escribas los que recopilaron los datos y es papel del historiador analizar estos textos y construir sentido con ellos<sup>30</sup>. En relación al argumento del sesgo excesivo de las obras audiovisuales de temática histórica se plantea que la mayoría del cine que se produce, distribuye y exhibe de forma masiva llega de Hollywood, lo que podría suponer cierta supremacía en el punto de vista de Estados Unidos respecto a la versión de la historia de otros países<sup>31</sup>. Sin embargo, es de nuevo gracias a las nuevas tecnologías por lo que, hoy en día, podemos tener acceso a producciones de diferentes países sin mucha dificultad<sup>32</sup>.

A pesar de esta manipulación, la ficción narrativa cuenta con otros factores que añaden valor histórico a su representación. Este es el caso de aquellas obras en las que se refleja una época pasada por medio de escenarios, vestimentas, caracterización, *atrezzo* e incluso las formas de hablar de los personajes<sup>33</sup>. Es precisamente esta puesta en escena, unida al componente emocional de la narrativa de ficción la que provoca que los espectadores se sientan como si viviesen esa

---

<sup>30</sup> BURKE, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, 2005, p. 16.

<sup>31</sup> Según Marc Ferro, esta sería una de las razones por las que en Occidente se conoce mejor la historia de la conquista del Oeste a las guerras de Napoleón o de Luis XIV con el riesgo de que, en muchos casos, las imágenes marcan la memoria de las nuevas generaciones mucho mejor que el saber escrito. FERRO, M., *El cine, una visión de la historia*. Madrid, 2008, p. 7.

<sup>32</sup> COSTA, A., *Saber ver el cine*. Barcelona, 2003, p. 74.

<sup>33</sup> BERMÚDEZ BRIÑEZ, N., “El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2008, Nº 13, p. 103; y FLORES AUÑÓN, J.C., *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982, p. 31.

experiencia en primera persona y potencia todavía más el efecto de creación de imaginario social<sup>34</sup>. A su vez, la misma percepción de la obra puede cambiar dependiendo de los conocimientos previos que se tenga del contexto histórico que se represente en el film debido principalmente a que, los códigos de verosimilitud de la obra se relacionan con la historiografía y el conocimiento histórico de las masas<sup>35</sup>.

En efecto, el elemento decisivo de esa relación entre público y cine histórico-jurídico estriba en si el film reafirma o cuestiona las someras ideas históricas recibidas por el espectador, sobre todo en su más o menos lejana época de estudiante, o a través de los restantes medios de comunicación susceptibles de transmitir información histórica. Desde el punto de vista comercial, hay una ley no escrita en favor de no contrariar las expectativas del espectador, que en ese caso coinciden con sus conocimientos históricos previos; ese es el consenso más generalizado que conduce a la constitución de un rígido (y simplista) verosímil filmico-histórico, muy difícil de superar so riesgo de la marginalidad elitista<sup>36</sup>.

Para algunos historiadores el concepto de veracidad se convierte en la pieza clave para que una obra tenga o no valor docente. Uno de estos ejemplos sería Flores Auñón, quien señala que, para el uso docente, una película tendrá mayor valor como arte y como testimonio histórico cuanto mayor sea su parecido con la realidad del hombre<sup>37</sup>. Pero tampoco es el único punto de vista al respecto. Existe una gran relación entre la verosimilitud y la representación audiovisual del

---

<sup>34</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 113.

<sup>35</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 87.

<sup>36</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 120.

<sup>37</sup> FLORES AUÑÓN, J.C. (1982) *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982, p. 23.

pasado. Al igual que en algunos documentales se sirven de dramatizaciones o fragmentos ficcionales para representar una realidad, existen casos en los que el cine de ficción se documenta para dotarlo de un mayor rigor histórico<sup>38</sup>. Sin embargo, hay otros autores que no están de acuerdo con la importancia de la verosimilitud en la producción audiovisual para que esta tenga valor docente:

*“... hay que vacunarse contra la obsesión de la verosimilitud de algunas películas que quieren fundamentar su eficacia en la exactitud de la reconstrucción, en el origen comprobado de los diálogos, en la autenticidad de objetos y decorados o en disponer de actores y actrices que tengan semejanza física con los protagonistas del relato histórico. Entendemos que si ello puede darse, perfecto, pero que lo más importante es comprender y transmitir el pulso, las ideas y el sentido de los procesos sociales acaecidos en el pasado”<sup>39</sup>.*

A diferencia de lo que opinaban algunos historiadores respecto a la importancia del rigor histórico frente a otros elementos artísticos, narrativos o estéticos, una gran parte de los críticos de cine son reacios a dar valor artístico a aquellas representaciones más fieles con la realidad. Según Marc Ferro: “cuanto más se aproxima a la realidad, a una verosimilitud, menos dispuesta está a reconocerlas la comunidad artística”<sup>40</sup>. En muchos casos el valor educativo de una obra audiovisual tampoco depende la intención con la que se produjo. De la Torre recuerda que ninguna de las grandes obras maestras se creó con

---

<sup>38</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 142.

<sup>39</sup> BREU, R., *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, 2012, p. 22.

<sup>40</sup> FERRO, M., *El cine, una visión de la historia*. Madrid, 2008, p. 14.

propósitos instructivos sino personales o debido a demandas institucionales y, a pesar de ello, se utilizan en las escuelas<sup>41</sup>.

Por último, algunos historiadores limitan sus críticas al cine de ficción por contener “demasiados” elementos ficticios o confiar en exceso de la memoria testimonial. Según este punto de vista, tan solo formatos informativos como el documental tendrían cierto valor docente para el uso docente. Sin embargo, la ficción narrativa no solo es útil en cuanto a escenificación y puesta en escena<sup>42</sup>. Este género también es interesante ya que, en aquellas obras en las se represente una época pasada es posible conocer el punto de vista que los autores tenían sobre ese momento. Lo importante sería cómo ven ese pasado los cineastas actuales<sup>43</sup>. Ya que, como estudia “el cine en la historia” según la definición de Costa, una obra de ficción habla más de cómo es la sociedad en la que se produjo la pieza que de aquella que intenta representar.

Hay un concepto ligado a esta doble temporalidad de la narrativa. Se conoce como “presentismo” cuando en el argumento se presenta, de una forma u otra, preocupaciones o ideas del presente a pesar de que la obra refleje una época muy anterior<sup>44</sup>. Para algunos autores esto supone una ventaja clara a favor del uso de la narrativa audiovisual para la enseñanza pues lo consideran un medio ideal para reflejar la actualidad del mundo y las mentalidades colectivas<sup>45</sup>. Por otro lado, es igual de

---

<sup>41</sup> DE LA TORRE, S., “El cine, un espacio formativo”, en DE LA TORRE, S. (Dir.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, 1996, p. 10.

<sup>42</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 60.

<sup>43</sup> CAPARRÓS LERA, J.M., “Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1, p. 25.

<sup>44</sup> BRAVO DÍAZ, D., *La II Guerra Mundial a través de la televisión: formatos, contenidos y dimensión social*. Valladolid, 2016, p. 25.

<sup>45</sup> CAPARRÓS LERA, J.M., “Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1, p. 30.

importante la función de reinención de la historia que señala el profesor Enrique San Miguel<sup>46</sup>.

El cine, aunque no tenga voluntad de “hacer Historia” reflejan personas, modos de vivir, de hablar y de comportarse que pueden funcionar como testimonios importantes de las mentalidades y de la cultura contemporánea<sup>47</sup>. Este hecho, a su vez, abre otras posibilidades, ya que, además de poder usarse por su valor didáctico para los alumnos, serviría como nuevos campos de investigación para el profesorado quien podría analizar el reflejo de la sociedad actual en estas obras<sup>48</sup>. No obstante, para algunos autores esto supone un error en la representación histórica, al igual que la “generalización”. En este caso, la obra parte de un suceso del que acaba extrayendo consecuencias y situaciones desmedidas<sup>49</sup>.

Debido a algunas de las limitaciones del medio y de la representación de la Historia en la narrativa audiovisual es necesaria cierta preparación antes de abordarlos para el análisis. Existe una gran complejidad a la hora de usar y analizar de forma correcta los contenidos de ficción narrativa como herramienta docente. Como señala Ruiz Sanz las obras deben contemplarse desde en sus tres dimensiones, pues son, a la vez, espectáculo, un medio de comunicación y arte<sup>50</sup>. Esto convierte a los contenidos audiovisuales en un medio verdaderamente complejo de analizar. Para Giménez, la

---

<sup>46</sup> SAN MIGUEL PÉREZ, E., *La lectora de Fontevraud. Derecho e Historia en el cine. La Edad Media*. Madrid, 2013, p. 43.

<sup>47</sup> CAPARRÓS LERA, J.M., “Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción”, en *Quaderns de cine*, 2007, N° 1, p. 32.

<sup>48</sup> BREU, R., *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, 2012, p. 14.

<sup>49</sup> MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001, p. 74.

<sup>50</sup> RUIZ SANZ, M. (2010) “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, en *Revista de educación y derecho*, 2010, N° 2, p. 4.

narrativa audiovisual puede ser un complemento pero nunca un sustituto de los textos académicos para la enseñanza:

*“Pero el cine sólo será capaz de mostrarnos los aspectos visuales de la historia, sin poder ofrecernos un aparato académico, que es indispensable para forjar el sentido crítico. Para enseñar historia el texto escrito es indispensable, el comentario analítico es insustituible, y el cine histórico viable para la docencia, es sólo un complemento de aquél”<sup>51</sup>.*

Otro de los limitantes del uso de este medio con fines educativos es la necesidad de cierta formación por parte del profesorado. El profesor en todo momento es la guía del alumno y lo que pueda aprovecharse del film depende también del trabajo de análisis previo.

También es importante recordar que, en primer lugar, será necesaria una selección de obras que marcará por completo el ejercicio de análisis con los alumnos pues, a su vez, es necesario conocer a la perfección la historia que se cuenta en el film y la “real” para poder desmentir y confirmar sucesos, personajes o la puesta en escena de la pieza que se quiere comentar<sup>52</sup>. También será labor del profesor proponer la metodología con la que deban trabajar los alumnos para adquirir los conocimientos que se plantee en la clase después del visionado de la obra, ya que puede ser necesario una investigación previa<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> GIMÉNEZ, E., “Erasmismo en el cine “Un hombre para la eternidad” de Fred Zinneman”, en UROZ, J. (Ed.) *Historia y cine*. Alicante, 1999, p. 309.

<sup>52</sup> BLAY MARTÍ, J.M. (2014) “35 mm. que cambiaron la Historia. El cine como recurso didáctico en la explicación de la Historia”, en *Revista Supervisión 21*, 2014, Nº 33, p. 15.

<sup>53</sup> FLORES AUÑÓN, J.C. (1982) *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982, p. 28.

En cualquier caso, muchos autores parecen estar de acuerdo en la función didáctica del cine. Para Saturnino de la Torre, el “cine formativo” es “la emisión y recepción intencional de películas portadores de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores”<sup>54</sup>. En este sentido, las limitaciones del medio no afectan al carácter educativo del medio y en su lugar señala la importancia de la intención con la que se reproducen estas obras audiovisuales para la labor docente. Por eso, independientemente del género, obras de ficción y no-ficción son igualmente válidas.

## Bibliografía

-BERMÚDEZ BRÍÑEZ, N., “El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 2008, Nº 13, p. 103; y FLORES AUÑÓN, J.C., *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982.

- BLAY MARTÍ, J.M. (2014) “35 mm. que cambiaron la Historia. El cine como recurso didáctico en la explicación de la Historia”, en *Revista Supervisión 21*, 2014, Nº 33.

- BRAVO DÍAZ, D., *La II Guerra Mundial a través de la televisión: formatos, contenidos y dimensión social*. Valladolid, 2016.

- BREU, R., *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona, 2012.

---

<sup>54</sup> DE LA TORRE, S., “El cine, un espacio formativo”, en DE LA TORRE, S. (Dir.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, 1996, p. 10.

- BURKE, P., *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona, 2005.
- CAPARRÓS LERA, J.M., “Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1.
- COSTA, A., *Saber ver el cine*. Barcelona, 2003.
- DELISLE, R., *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, 1997.
- DUCH, B. J., GROH, S. H., Y ALLEN, D. E., *The power of problem-based learning: a practical 'how to' for teaching undergraduate courses in any discipline*. Sterling, 2001.
- FERRO, M., *El cine, una visión de la historia*. Madrid, 2008.
- FLORES AUÑÓN, J.C. (1982) *El cine, otro medio didáctico*. Madrid, 1982.
- GARCÍA MATILLA, A., *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona, 2003.
- GIMÉNEZ, E., “Erasmismo en el cine “Un hombre para la eternidad” de Fred Zinneman”, en UROZ, J. (Ed.) *Historia y cine*. Alicante, 1999.
- LAGNY, M., *Cine e Historia: problemas y métodos en la investigación cinematográfica*. Barcelona, 1997.
- MARTÍNEZ PEÑAS, L.; PRADO RUBIO, E.; (2015) “Docencia dinámica en TIC,s sobre Historia Militar un ejemplo sobre la Segunda Guerra Mundial”, en *La historia militar hoy investigaciones y tendencias* (Congreso Internacional de Historia Militar. 2014. Burgos) Instituto Universitario Gutiérrez Mellado. Madrid.

- MARTÍNEZ PEÑAS, L.; PRADO RUBIO, E.; (2016). “La primera guerra mundial en los juegos de mesa: dificultades en su uso docente” *Quaderni del Dipartimento Jonico*. Nº 4/2016. Università degli Studi di Bari, Aldo Moro.

- MONTERDE, J.E.; SELVA, M., Y SOLÁ, A., *La representación cinematográfica de la Historia*. Madrid, 2001.

- PRADO RUBIO, E., “Juego como elemento docente en entornos TIC”, en *Revista Aequitas. Estudios sobre Historia, Derecho e Instituciones*, nº 4, 2014.

- RUIZ SANZ, M., “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas” en *Revista de educación y derecho*, 2010, Nº 2.

- SAN MIGUEL PÉREZ, E., *La lectora de Fontevraud. Derecho e Historia en el cine. La Edad Media*. Madrid, 2013.

- SCHWARTZ, P., MENNIN, S., Y WEBB, G., *Problem-based learning case studies: experience and practice*. Londres, 2001.

- SOLÁ, A., Y SELVA, M., “El cine: imagen y conocimiento”, en TORRE, S DE LA (Ed.), *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. 1996, Barcelona.

- STEPIEN, W. J., SENN, P. R., Y STEPIEN, W. C., *The Internet and problem based learning developing solutions through the web*. Tucson, 2000.

- TORRE, S. D. L., OLIVER, C., VIOLANT, V., TEJADA FERNÁNDEZ, J., RAJADELL, N., GIRONA, M., *El cine como estrategia didáctica innovadora*. 2003-2004.

- TRIVIÑO, J. L. P. “Cine y derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quaderns de cine*, 2007, Nº 1.

- VEYRAT-MASSON, I., *Quand la télévision explore le temps. L'Histoire au petit écran, 1953-2000*. Madrid, 2000.