



Universidad
Zaragoza

1542

Trabajo Fin de Máster

CINE Y ANTIGÜEDAD: POTENCIALIDAD DIDÁCTICA PARA LA HISTORIA
DE ROMA EN PRIMERO DE LA ESO

CINEMA AND ANCIENT HISTORY: DIDACTIC POTENTIAL FOR THE
HISTORY OF ROME IN THE FIRST YEAR OF ESO

Tutores:

Navarro, Iñaki & Rivero, Pilar

Discente:

Moya Causapé, Sergio Javier

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Año 2019-2021

A Alba, y a todo aquello que con su mera presencia aligere el alma

ÍNDICE

RESUMEN:.....	1
PRESENTACIÓN:	2
1. EL CINE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA.....	3
2. EL CINE COMO HERRAMIENTA ACCESORIA	7
3. POTENCIALIDAD Y RIESGOS DE LA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA.....	11
4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA 1º DE LA ESO.....	16
5. CONCLUSIONES.....	29

RESUMEN:

El presente TFM se concibe como un estado de la cuestión sobre la utilización del cine en primero de la ESO, en la materia de historia y para la parte de antigua. La didáctica de la enseñanza a través de la cinematografía ha sido un campo de estudio muy en boga los últimos años, actualmente el abanico de estudios ha aumentado, llegando a realizar tesis que giran sobre cuestiones como la realización de propuestas. A través del estado de la cuestión, se aspira a realizar un recorrido bibliográfico por las propuestas existentes realizando un análisis de estas: las líneas de trabajo en las que se desarrollan, la información con la que contamos y como se trata esa información, con el fin de interpretar si la didáctica de la historia antigua a través del audiovisual aprovecha su potencialidad.

Palabras clave: Cine, Historia, *Peplum*

ABSTRACT:

This master's thesis is conceived as a state of play about the use of cinema in the first year of compulsory secondary education, in history field and for the ancient history part. The didactics of teaching through cinematography has been a very fashionable field of study in recent years, currently the range of studies has increased, leading to theses that revolve around issues such as making proposals. Through the state of play, we pursue to carry out a bibliographic tour of the existing proposals meanwhile analyzing them by: the lines of work in which they are developed, the information we have and how that information is treated, in order to deduce whether the didactics of ancient history through the audiovisual aids are used to its full potential.

Keys Words: Cinema, History, Purpose, Peplum.

PRESENTACIÓN:

Como asiduo lector he sido cautivado por enfoques como el de la doctora Rojas Estapé (2019) quien asevera en diversas líneas que el universo de la pantalla afecta profundamente a la manera de procesar la información, relacionarnos, motivarnos... Esta preocupación es compartida por muchos psicólogos, entre ellos Nicholas Carr¹, quienes han identificado en los usuarios de las redes sociales, videojuegos, etc. una necesidad de dopamina.

Macias (2016:227) habla de una “infoxicación”; es decir, una sobrecarga de información que desorienta al consumidor y le impide sacar provecho de ella. El profesor Macias, argumenta que las redes sociales han cambiado el rol social clásico y ahora se presenta sin una jerarquía aparente, consecuentemente su vida se desarrolla en un doble plano y como consecuencia su identidad personal se difumina; la ética, la fama y la seguridad también.

Respecto al vaciado bibliográfico, hemos utilizado la red de bibliotecas de Aragón y el banco de libros de la Universidad de Zaragoza -especial mención a los fondos de la biblioteca María Moliner-, y bases de datos como: Academia.edu, Dialnet, Google Académico, Archive.org y Wordcat; así como varios repositorios universitarios -Zaguán, el repositorio de la UAM, Uniroja, el repositorio de la Universidad de Murcia, el de Salamanca, etc.-. También, destacar el papel en este trabajo de las revistas electrónicas como: Clío, Iber, Comunicar 11, Educación y Pedagogía, la revista de ciencias experimentales y sociales, Gerión, Edetania...

¹ Véase: https://www.lavozdegalicia.es/noticia/tecnologia/2011/04/02/nicholas-carr-internet-erosiona-pensamiento-profundo/0003_201104SC2P14991.htm y ‘The sallows: How the internet is changing we think, read and remember’

Se ha llevado a cabo un estado de la cuestión acerca del cine como herramienta en primero de la ESO y su tratamiento para abordar la historia antigua, tomándonos la pequeña libertad de dedicar un diez por ciento del trabajo a lanzar una superficial propuesta tras analizar las presentes en pos de la pedagogía, a través de la síntesis y diálogo entre fuentes.

En esencia, buscamos optimizar el proceso de enseñanza a través del cine como recurso y aprovechar su potencial para acercar, de una forma menos normativa, la historia, en este caso la historia antigua, a una nueva generación de ciudadanos. Siguiendo la metodología propuesta esperamos que además conlleve una mejora en la capacidad crítica, reflexiva y de argumentación, se enriquezca el bagaje del alumnado y su dicción. En suma, con este planteamiento se pretende proponer una forma de conciliación entre los dos mundos, el académico y el individual de cada alumno.

1. EL CINE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

A principio del siglo XX, Einstein señaló (como se cita en Reia Baptista, 1995) que grandes personalidades fueron acusaron sobre el valor del cine, entre estos notables Vladímir Illich Uliánov *Lenin*. Dicho artículo gira en torno a la utilización del cine en la pedagogía, explicando cómo fue utilizado como vehículo educativo por instituciones como la iglesia católica o el ejército americano, debido al fenómeno conocido como sugestión cinematográfica, lo que lo llevaría, por supuesto, a su utilización académica, en primer lugar en materias destinadas a la enseñanza de una lengua complementaria o la educación musical.

Sincrónicamente, en la prospera Gran Bretaña de entreguerras, privilegiada por tratado de Versalles, Beltrán Llavador (2006) menciona que en 1932, ya se realizó en Reino Unido un informe sobre las películas educativas y culturales que consiguió agrupar nada menos que

ciento cincuenta y tres títulos. Lo que supuso un avance sobre el conocimiento del recurso, una manifestación de su proliferación y el punto de ebullición de una democratización.

De esta forma, sin necesidad de muchos más datos, encontramos el siglo XX como el momento germinador de la semilla de una didáctica que en este momento buscaba desmarcarse por diferentes vectores de la educación tradicional, entre ellos el cine. Diversas personalidades comienzan a interesarse por la proyección cinematográfica como una posible herramienta educativa. Uno de los pioneros del recurso fue Roberto Rosellini, conocido como uno de los grandes defensores de la utilización de los medios de difusión como herramienta de lo que él llamó educación integral y formal, argumentando que con ellas la instrucción resultaba facilitada y que, bajo su uso, permitía ser recordada por más tiempo.

De la escuela historiográfica conocida como los *Annales*, fue Lucien Febvre, quien sin mentar el cine, siempre abogó por una metodología que promovía su uso, concretamente por una metodología de trabajo que concediese protagonismo y pusiera en valor fuentes inusuales como la pintura o la poesía, renegando de los documentos como única fuente científica o académica principal (Febvre, 1976 citado en Valle Aparicio, 2007); siendo estos preceptos metodológicos reproducidos en títulos más modernos como Serra (2012).

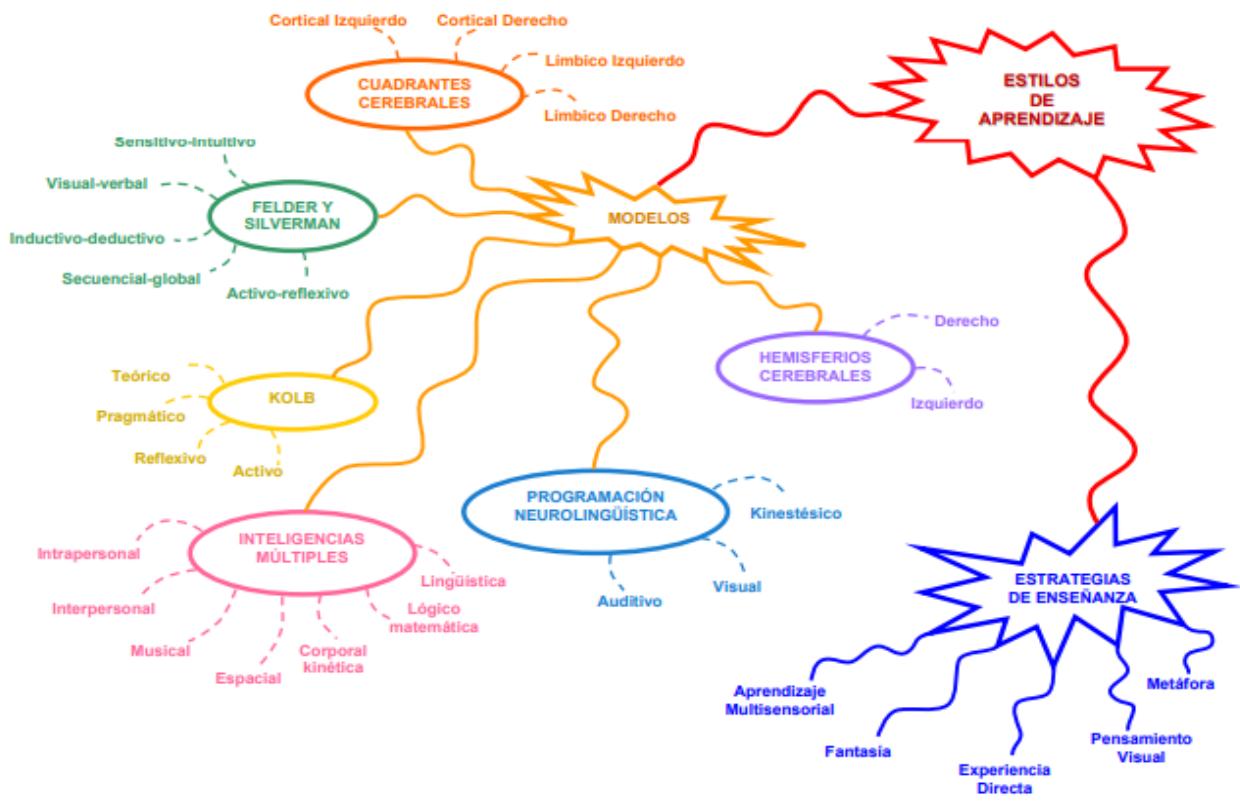
Siguiendo la secuenciación cronológica de las fuentes, poco después, algunos autores hablan de la cinematografía como una fuente de conocimiento técnico y humanístico, quedando como una posible herramienta más al servicio de la enseñanza y el docente (Flores Auñón 1982). Complementariamente, Díaz Martínez (2011) ahonda en el discurso de la potencialidad del recurso al afirmar que para que la mente florezca necesita un contexto y que serán los sentidos, como parte intrínseca del conjunto cognitivo, los que lo proporcionarán. La cuestión

del contexto en el aprendizaje será tratada en Ambros y Breu (2007) o Pérez Parejo (2010), quienes coinciden en afirmar que uno de los principales objetivos del cine es aprender a mirar y analizar aquello que se nos ha querido transmitir, sentenciando que el principal atractivo de introducir el cine en el aula radica en la posibilidad de enriquecer la lección facilitando la adquisición de información a través de los sentidos, solo que debemos considerar que se tiene que educar previamente sobre el cómo y por qué.

En los 90 encontramos postulados que pueden ser entendidos como un *avant-garde*, si cruzamos información con la de los últimos diez años. Por una parte, comenzamos a encontrar a la cinematografía tratada como binomio junto a la pedagogía. La Torre (1996) citado en Serra (2012), le adjudicará en este momento el grado de estrategia educativa. Por otra parte, también empezamos a encontrar problemáticas predichas, como las planteadas por Soriano Valencia (1998), quien sin ser el cine una herramienta académica democratizada, dado que indica la necesidad de mencionar que la LOGSE es una ley sin respuesta para la educación audiovisual, mientras se encuentran axiomas que defienden las posibilidades de la educación audiovisual como vemos en Reia Baptista (1995) quien postula que el audiovisual no solo permite romper con técnicas de aprendizaje desfasadas, motivar, abordar sistemas de valores sino que se encuentra relacionada directamente con ese aprendizaje significativo; idea que recogerá la profesora Díaz Martínez (2011), quien además de abordar el aprendizaje más efectivo, hará hincapié en la permisividad del recurso al poder ser utilizado sin depender de viejos requisitos, pudiendo desligar la educación del aula, de la necesidad de congregación del alumnado, la realización de tareas sin el sometimiento a los marcos habituales y su mediata revisión gracias a plataformas como Classroom o Moodle.

Actualmente, la didáctica sobre la educación a partir del audiovisual se aborda desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales y la psicología. En la parte de la didáctica, Gómez Galán (2000) ha propuesto una secuenciación de los contenidos por ciclos; iniciando al alumnado en la práctica desde el ciclo infantil siendo usuario de proyecciones que tratan las cuestiones más básicas en el campo del desarrollo personal como la higiene, la anatomía del cuerpo humano, los tipos de familias, los paisajes, las estaciones, los animales, las plantas..., el ciclo de primaria, queda como un ciclo para asentar las bases de los contenidos posteriores, siendo tratadas en este momento cuestiones como las épocas históricas, biografías de artistas, e iniciando a estos en sus primeros contactos con las lenguas extranjeras... para finalmente, en secundaria, tratar cuestiones avanzadas como serían: trabajar información de las diferentes épocas históricas, las V.O.S.E, el trabajo con axiologías sobre la ecología, perspectiva de género y multiculturalidad, documentales científicos, etc.

Así, mientras florece el estudio del uso de esta herramienta en los departamentos de ciencias sociales, también florece desde el prisma de la psicología. Según Serra (2012), la cinematografía para la educación funciona por medio de mecanismos como la decodificación, selección, crítica, y otros procesos reflexivos. Para lograr la efectividad no solo debemos tener en cuenta a la herramienta, sino que se debe de comprender el aprendizaje; este argumento lo veres en Cabrera y Fariñas (2005) y de nuevo en Serra (2012), quien vuelve a poner la guinda al entenderlo como la consecuencia de estímulos holísticos y elementos socioafectivos. Perspectiva que se puede hermanar con tesinas como las de Analie (2006) o Mera Constante y Amores Guevara (2017), donde se subraya la importancia de atender a las inteligencias multisensoriales, planteando una experiencia didáctica que incluya sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico.



5

DGB/DCA/12-2004

(Fig.1) Modelos de aprendizaje. Recuperado de:
https://www.academia.edu/37876628/MANUAL_DE_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE_MATERIAL_AUTOINSTRUCCIONAL PARA DOCENTES Y ORIENTADORES EDUCATIVOS
 Visto el 8 de abril de 2021

2. EL CINE COMO HERRAMIENTA ACCESORIA

Mientras que el epígrafe anterior ha sido realizado con la intención de tratar las tendencias teóricas encontradas durante el vaciado bibliográfico, ahora se pretenden clasificar sus pretensiones, pues muchos de ellos intentan comunicar la gran capacidad del soporte video (Almagro García, 2016; Prieto Arciniega, 2010; Reia Baptista, 1995; Romanos, 1995...),

haciendo ver en ella una alternativa a la educación tradicional, ofreciéndola como una herramienta complementaria al servicio de la enseñanza o como un nuevo vehículo académico; el actual epígrafe se centra en como muchos otros plantean sus estudios hacia una tendencia complementaria, que ya da por hecho la capacidad de la cinematografía dentro del campo de la enseñanza y que corresponde a su didáctica y a como implementarla de la manera más eficiente (Díaz Martínez, 2009; Gómez Galán, 2000; Serra, 2012...). También, cierto número de ellos (Aguilar González, 2010; Feijoo y Gil Delgado, 2001; Grupo de imágenes por la historia, 1998; Peñavaler, 2015...) vienen señalando la necesidad de tratar sobre cuestiones más alejadas del foco de atención, pero a la vez complementarios de la tendencia principal, como sería la cuestión del currículo. En esta tendencia, encontramos que las tesis que se fundamentan en la necesidad de flexibilizar el currículo ya sea con la intención de provocar la adición de la cinematografía en él (Dussel y Gutiérrez, 2006; Ibáñez, 2000; Pérez Parejo, 2010; Saliñas, 2000) o clamando un cambio que consideran necesario (Domingo Segovia, 2000; Duarte, 2000; Visedo, 1997) o como un requisito para poder poner el sistema educativo al día (Cabero, 2000; Valls y López Facal, 2010).

Ante la necesidad de establecer una experiencia académica a través de la cinematografía, el docente, enterado de la importancia de realizar una evaluación inicial (Lillo Redonet, 2003; Peñavaler, 2015; Serra, 2012), debería también considerar atender a los constructos previos del alumnado, los cuales suelen pasar desapercibidos, y por lo tanto ser desatendidos, como indica Peñavaler (2015), y que son el centro de estudio de algunos artículos como Rivero (2009), el cual resulta interesante porque demuestra como dichas tesinas resultan ser una manera de subrayar de que lo elemental también debe ser un tema de reparo. El estudio es realizado sobre una centena de alumnos y sondea el bagaje previo que tiene el estudiante sobre el cine de romanos. De las diversas conclusiones, la que nos resulta imprescindible aquí

es conocer es que, salvo excepciones, el alumnado no diferencia romanos, de griegos o de filo-griegos.

El cine nos muestra una realidad en su conjunto, empero reafirmando que debemos tener presente que, *per se*, el cine no es capaz de enseñar, debiéndose reforzar con métodos complementarios como el análisis de texto, y/o imágenes, por ejemplo: lo que nos lleva a considerar que utilizar la cinematografía como herramienta conlleva, al igual que otros recursos, un trabajo previo dedicado a la preparación de materiales (Peñaveler, 2015).

Otros autores (Galán, 2000; Grupo de imágenes por la historia, 1998; Serra, 2012) recomiendan encarecidamente antes que preparar los materiales se midan los conocimientos previos del alumnado, calibrando así el nivel de la actividad al bagaje del estudiante. Dando el valor de requisito imprescindible a la selección de los materiales para alcanzar un aprendizaje significativo.

Llegando a la planificación de sesiones, podríamos ser tentados en proyectar el *film* completo, por suerte los autores (Aguilar González, 2010; Grupo de imágenes por la historia, 1998; Lillo Redonet, 2003; Peñaveler, 2015) comparten un pensamiento unánime respecto a esto; abogan que una proyección de una sola sesión de cine durante un curso cobra muy poco significado, al igual que aporta poco valor una proyección completa. La discusión sobre si la experiencia se debe desarrollar con una proyección completa o a través de fragmentos queda resulta al no haber encontrado bibliografía que refiera a que un visionado completo de algún título aporte más. Peñaveler (2005), al igual que Lillo Redonet (2003), siguierten tener en cuenta la facilidad del recurso para convertir al alumno en un mero espectador, en un usuario sin lucro. Es decir, se incide en que sin unas indicaciones correctas el cine como herramienta supondría

crear espectadores debido a la intrínseca pasividad que caracteriza al recurso, de la cual debemos intentar desligarnos.

Siguiendo la unánime recomendación de los autores de utilizar fragmentos frente a un visionado total (Aguilar González, 2010; Feijoo y Gil Delgado, 2001; Lillo Redonet 2003; Peñaveler, 2015; Serra, 2012), debemos referirnos a la extensión de estos. Dado que ninguno fija la cantidad de los fragmentos, debemos pensar un número acorde a la profundidad con la que queramos trabajar, buscando siempre el aprendizaje significativo. Respecto a la duración de dichos fragmentos, Lillo Redonet (2003) y Feijoo y Gil Delgado (2001) nos sugieren que sean fragmentos de cuatro o cinco minutos; mientras que otros como Aguilar González (2010) propone que los fragmentos duren entre seis y siete minutos.

La proyección de estos fragmentos no conlleva al éxito, es decir, debemos tener claro que la selección es tan importante como el refuerzo y, por lo tanto, no debemos desatender la teoría o la práctica de esta a través de actividades de refuerzo (Peñaveler, 2015). Como se vaticinaba, se debe respaldar el visionado con una guía que contenga referencias, un objetivo claro y unos puntos de apoyo para que el cine se nos presente como una buena y simpática herramienta (Flores Auñón, 1982). Es más, Peñaveler (2015) propone una reflexión sobre la importancia de la implicación del departamento como parte comprometida con esta metodología, en detrimento de que dependa de un único profesor o como un proyecto aislado, confiriéndole así una homogeneidad, coherencia y continuidad.

Empero, para llevar a la práctica toda esta teoría es necesario que se ampare desde la legislación. En referencia a la cuestión curricular, vemos una gran cantidad de autores se postulan a favor de la necesidad de una revisión institucional (Cabero, 2010; Domingo Segovia,

2000; Duarte, 2000; Salinas Ibáñez, 2008; Valls y López Facal, 2010). Visedo (1997) denuncia que incluso las últimas normativas se deja ver una falta de perspectiva, y propone promover una nueva estructura en la propuesta curricular de la LOGSE y la integración reglada de las nuevas tecnologías en la educación. Poco tiempo después, encontramos mencionada en Cabero (2000) la necesidad de introducir nuevos canales en los procesos de enseñanza- aprendizaje pero señalado que se debe realizar a la par de un cambio en los elementos instructivos y organizativos si queremos que el cambio fructifere; pues como indica Duarte (2000), el potencial no asegura el éxito, ya que la mera introducción de un nuevo medio en la enseñanza no es garantía suficiente de éxito si no llega a integrarse como un elemento más en el currículo.

El avance de la flexibilización de la cuestión curricular es tratado en Suarez (2010) y Valls y López Facal (2010) quienes señalan una ruptura en esta flexibilidad en el 2001. Diez años después, todavía se reclama la necesidad de un cambio desde las instituciones para poder diseñar materias adaptadas a la realidad del momento Salinas Ibáñez (2008).

Salinas Ibáñez (2008) dice que la enseñanza formal y fundamentalmente la enseñanza superior y convencional sea presencial o a distancia, está evolucionando hacia modalidades de aprendizaje abierto, donde se produce una oferta educativa flexible que sirve tanto para aquellos alumnos que siguen la enseñanza "presencial" como aquellos que siguen la enseñanza a distancia o cualquiera de las fórmulas mixtas.

3. POTENCIALIDAD Y RIESGOS DE LA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA

Una producción bibliográfica cada vez más extensa nos muestra que la manera de tratar la potencialidad del cine se puede presentar desde diferentes ángulos. En Pla y Torrent (2003) se establecen tres formas de usar el cine en el aula: como materia de estudio, como recurso de aprendizaje o como elemento motivacional y/o experiencia. Por otra parte, Guilchot Reina (2014), sintetiza sus ventajas en una explicación tripartita: conforma un aprendizaje duradero, resulta atractivo para el alumnado y es interdisciplinar, pero el autor, buscando la máxima dilucidación, contemplará los argumentos de las diferentes fuentes con el fin de secuenciarlos.

Partiendo de la síntesis de Pla y Torrent (2003) y Guilchot Reina (2014), muchos inciden en que su principal atributo es su función como un documento (Bermúdez, 2008; de Imágenes por la Historia, 1988), aunque algunos han querido puntualizar más sobre esta resolución tan genérica. Así, para Freire, su potencialidad como documento recae en el estudio de lo social, para Ferro, como también se citó en Rodríguez Fuentes (2005) destaca como documento del siglo XX, y personalmente para Rodríguez Fuentes (2005), parece que partiendo da última especificación, de la vida. Otros, ven su potencialidad como vehículo de comunicación social (Valero Martínez, 2008) o como una herramienta capaz de llevar al alumno más allá del libro (Aguilar González, 2010; Ambros y Breu, 2007; Peñaveler, 2015).

Como docentes, llegando a la secuenciación, si pretendemos introducir el cine en el aula debemos ser conscientes que superar las barreras que supone realizar una planificación escolar únicamente a través del contenido del libro implica una serie de inconvenientes, y que deben de ser previstos y corregidos por el docente. Las diferentes formas de introducir el cine en el aula han sido, y siguen siendo, objeto de debate.

Por una parte, el papel ideal del profesor-historiador, y sus competencias, en la actualidad no han sido delimitadas, pero sí señaladas como necesarias (Bermúdez, 2008; Grupo de imágenes por la historia, 1998; Valle Aparicio, 2007). Bermúdez (2008), arguye en cómo la desconfianza del historiador se incrementa al considerar la carga ideológica de las películas, pues el cine se presta a manipulaciones que pueden afectar el significado de lo narrado. Es decir, consabemos que las imágenes son ambiguas, ininteligibles y polisémicas, la mayoría producidas para testimoniar un suceso, algunos contrafácticos o semi-paralelos a la versión oficial. Como se cita en Valle Aparicio (2007), Burke indica que el poder de la película consiste en dar al espectador una sensación de implicación en el suceso en el grado de testigo ocular; una cita importante, pues en la propia ocurrencia se observa la probabilidad de la posible cancelación de la capacidad crítica del estudiante a ser sensible a vivir la proyección como una transmisión fruto de una verdad absoluta, justificando así la necesidad de la tutela del docente.

Para realizar un trabajo eficaz de la historia a partir de los *films* se ha intentado categorizarlos de diferentes maneras, reuniendo y clasificando el recurso para un correcto tratamiento. Una de estas formas es la de Valero Martínez (2008), quien clasifica los *films* relacionados con la historia en: películas de reconstrucción histórica, biográficas, de época o ficción histórica. Pla y Torrent (2003) y el Grupo de imágenes por la historia (1988) las clasificarán según el tipo de información que podemos encontrar en ellas, quedando de la siguiente forma:

1. De contenido geográfico, artístico, social o político, de cualquier época o lugar.
2. Como documento original del siglo XX-XXI y en general ampliamente difundible.
3. Como aprendizaje de una forma propia de lenguaje, el audiovisual.

4. De valores estéticos.

Almagro García (2016) sitúa la funcionalidad de las películas más allá del elemento motivador, sosteniendo que puede proporcionar una idea de las costumbres, modos de vida, la organización política y militar, la religión, la función de la cultura material, como se encuentra integrada en la vida cotidiana, los instrumentos comunes, el urbanismo, las vestimentas propias, etc. Es decir, situando, en primera instancia, la potencialidad del cine en la imagen de época y la didáctica del objeto. En esta línea, Aguilar González (2010), dice que el alumno es el que debe comprender la necesidad de ir más allá del libro, de la necesidad del requisito de un análisis y una crítica, cuestión que se comparte en Ambrós-Breu (2007) y Peñaveler (2015) quien especifica que sacar al alumno de su actitud pasiva, es obligatorio pues nos hemos situado en una época de alfabetismo audiovisual, por lo que una solución plausible sería establecer una enseñanza mediante casos (Peñaveler, 2015).

Reia Baptista (1995), antes del cambio de siglo, ya hablaba de la necesidad de la formación de pedagogos o analistas cinematográficos conocedores de la historia, corrientes estéticas, facultativos decodificadores de mensajes sociales, económicos... como Hays, Guebbels o Mendnekin. La importancia de la pedagogía de la educación conlleva la eficacia del cine como recurso para desarrollar una perspectiva crítica, esto es tratada por Romanos (1995) quien nos insta a atender siempre a la relatividad de la interpretación de hechos y a las propias limitaciones derivadas de la cinematografía; lo que no interfiere con que siempre y cuando esté debidamente documentado.

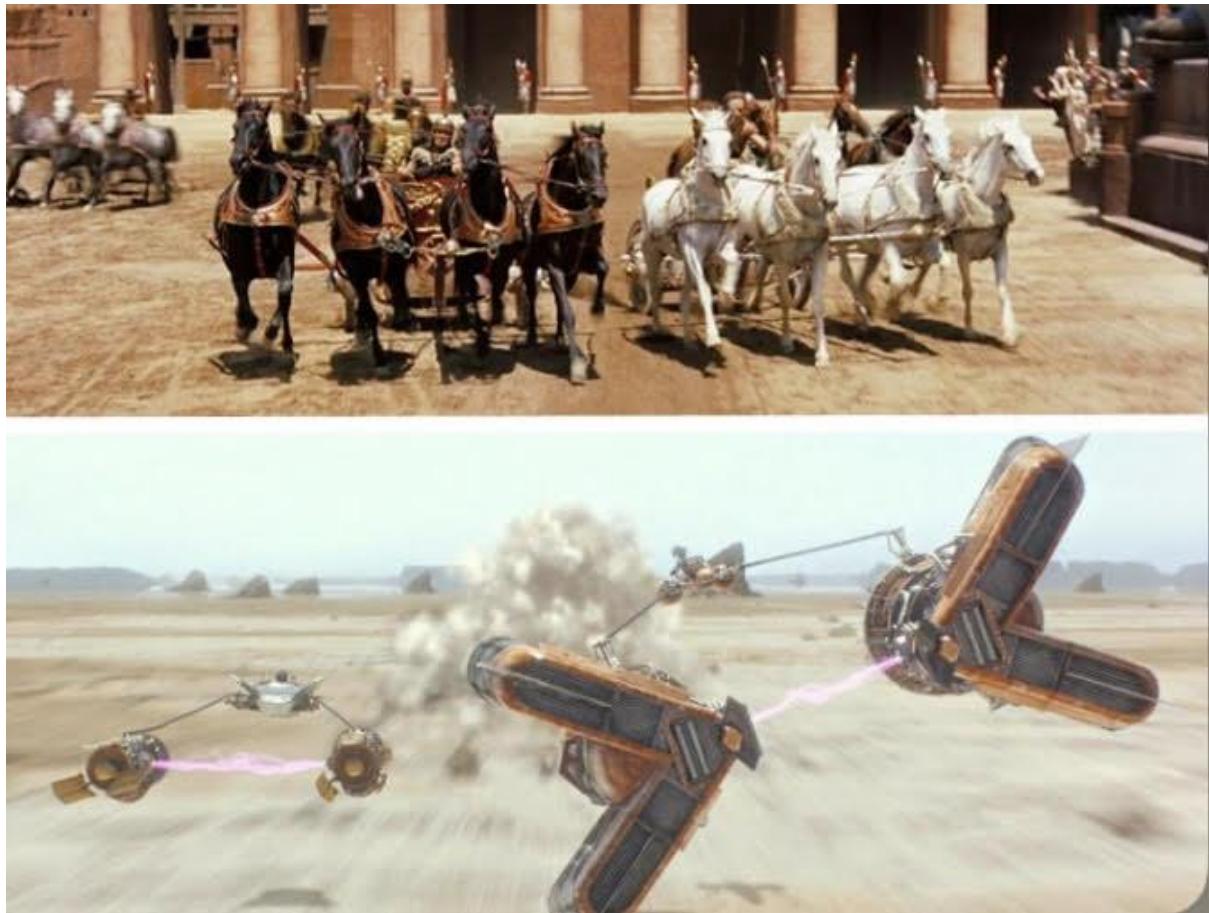
Su utilidad también abarca la posibilidad de trabajar la rigurosidad con la que se trata la Historia. Prieto Arciniega (2010), por ejemplo, predica una tolerancia hacia los errores en la

antigüedad dentro del marco de la cinematografía. Así, donde muchos ven un impedimento para utilizar el cine como recurso en las aulas, otros ven la utilidad de estos; entre ellos, Pla Valls (2005:14):

“Siempre podemos buscar excusas en la ambientación, el vestuario o los escenarios para visionar una parte o la totalidad de algunas películas y sacar de ello alguna relación con la Historia, aunque sea para explicarla a partir de los errores o tergiversaciones de lo visto”.

Finalmente, y como último foco de potencialidad, podemos considerar el cine como agente histórico, debido a su capacidad de crear un imaginario, recreando la realidad o un nuevo relato histórico y por lo tanto producir unas reacciones no debemos desestimarla, pues al fin y al cabo la imagen de una película, por su capacidad e impresionar, es capaz de permanecer más tiempo en la memoria, más que las palabras. (Sani, 2019).

La cuestión del *film* como agente o sujeto histórico recae directamente en su capacidad de recreación. En esencia, el método es sencillo, si la película trata la figura de los grandes héroes, la acción de una institución, un hecho aislado y sin estar en su contexto, la historia se desvirtúa alterándose lo que hasta ahora era la verdad para dar lugar a otra en el seno del espectador, a lo cual habrá que sumarle el alcance del recurso y su repercusión (Fig.3) más tratarán la información de la manera que consideren (Lillo Redonet, 1994).



(Fig. 3) El guiño de *Star Wars* a *Ben-Hur*

El ejemplo más notorio, y comentado por Lillo Redonet (2003), resulta el *remake* de la carrera de cuadrigas de *Ben-Hur* (1959) en la carrera de vainas de *Star Wars* en el Episodio I: la amenaza fantasma de 1999.

<http://www.filmclub.es/2016/08/video-comparando-la-carrera-vainas-del-episodio-1-ben-hur/amp/>

4. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA 1º DE LA ESO

Como indica Suárez (2010), estamos ante las primeras generaciones de un máster destinado a formar profesores familiarizados con los nuevos patrones de enseñanza-aprendizaje. Para la parte final de este trabajo, se ha optado por trabajar con el currículo de primero de la ESO y, específicamente, con la parte de la historia romana.

La división curricular de primero de la ESO se conforma por dos bloques: el primero, corresponde exclusivamente al ámbito de la Geografía; mientras que el segundo, dedicado

íntegramente a la Historia comprende la historia del Próximo Oriente Antiguo, Egipto, Grecia y Roma. Nosotros, en este trabajo hemos decidido profundizar en esta última, pero he de aclarar que todo el discurso se puede extrapolar sin perturbar la metodología. Pudiendo interrelacionar el presente trabajo, que trata en su parte final sobre el análisis de las propuestas cinematográficas cine y sobre la historia de Roma en primero de la ESO, con la propuesta de trabajo de Peñaveler (2015), sobre la historia de Egipto en el nivel de primero de la ESO de manera complementaria y sin perturbar el desarrollo escolar o al alumno; formando, de esta forma, una propuesta curricular que abarcaría las dos cuartas partes del segundo bloque de la materia de dicho nivel.

Por suerte, la Historia Antigua cuenta con un tipo de género cinematográfico propio, el *peplum*. El *peplum* surge en los años 50'- 60', y es denominado así por la túnica de corte *peplo* conocida popularmente como romana (La Peña Marchena, 2011).

Para tratar con él, debemos tener presente la definición del *peplum* que se nos da en Lillo Redonet (2003) y La Peña Marchena (2011). Ambos exponen que el *peplum* nace con finalidades diversas y muy determinadas, nutriéndose de mitos nominales donde se desarrollan escenas arquetípicas -sin matices en gris- del bien contra el mal y cuya temática tiende siempre a la corrupción; siendo vertebrados de forma indivisible, los mártires, las muertes de gladiadores -bajo un público enfervorecido-, las cortesanas de cortos vestidos -gasas, transparencias, rizos excesivos- y hombres musculosos -producto de la *Golden Age* del culturismo- y a quienes les encantará el combate directo; en directa contraposición de las estratagemas propias de los villanos y bárbaros con pieles. Resultando el *peplum* como el producto de una profecía autocumplida por parte del saber popular, al pretender ser una imagen llana de la antigüedad clásica, una imagen esquemática (Prieto Arciniega, 1991).

Para este análisis hemos partido de propuestas concretas (De España, 1998; Fernández Sebastián, 1989; Lillo Redonet, 1994; Prieto Arciniega, 1994 y 2010; Solomón, 2002) debido a que no solo resultan autores trascendentales y conocidos para la temática y el campo de estudio seleccionado, sino en el trato de la información que realizan, tratan de englobar las proyecciones basadas en la Historia Antigua de la manera más detallada posible; según Fernández Sebastián (1989) estableciéndose una relación entre las películas más fieles a la realidad con las relacionadas con novelas, como serían: Marco Antonio y Cleopatra de Shakespeare; los últimos días de Pompeya de Edward Bulwer Lytton; el Julio César (de 1945) de Bernard Shaw; Ben-Hur de Lewis Wallace (1889) y *Quo Vadis?* de Henryk Sienkiewicz (1894).

- En Lillo (1994) vemos que se propone trabajar con Rómulo y Remo, El coloso de Roma, Aníbal, Espartaco, Julio César, Cleopatra, *Anno Domini* y La caída del imperio romano.
- En Salomón, (2002) Rómulo y Remo, Escipión el Africano, Aníbal, Espartaco, Las tres de César, Constantino (1962) y La caída del imperio romano.
- En De España (1998) Rómulo y Remo, Cabiria (1912), Espartaco, Julio César (1914) y Julio César "el conquistador" , Últimos días en Pompeya, *Quo Vadis?* y la caída del imperio romano.
- Prieto Arciniega (1991; 2010) abordará el Espartaco de Kubrick, La caída del imperio romano y *Quo Vadis?*

- Finalmente, Fernández Sebastián (1989) de las diez propuestas dedicará una al mundo romano y será el *Espartaco* de Kubrick.

Tras agrupar los *films*, según el marco histórico que la historiografía ha segmentado la historia de Roma, analizaremos el trato del *film* y de la información a través de las propuestas de los ejercicios, de aquellas películas en las que los autores, sin deliberación, se hayan versado para sus tesis.

Para el periodo de la Monarquía, el cual es el menos tratado por los autores, leemos los siguientes títulos: *Rómulo y Remo* (1961), *Cabiria* (1912) y *El coloso de Roma* (1964). El criterio de exclusión de películas como *Cabiria* y *El coloso de Roma*, responde a que no son mencionadas por más de un autor de la selección y tampoco se ajustan al currículum de primero de la ESO; así, la única película que encontramos mencionada de forma unánime, por los autores, es *Rómulo y Remo*, la cual, no solo es seleccionada por todos sino que también es la única que cuenta con una propuesta, en este caso, la propuesta queda establecida en Lillo Redonet (1994):

- Crea tu propio argumento y una crítica personal.
- Aplica las características del *peplum*.
- Analiza la película a través de Tito Livio: *Ad urbe condita praef.* 6-10 (sobre la función de las leyendas); *Ad urbe condita* I. 3.10-5 (sobre el abandono de los gemelos); *Ad urbe condita* I 5-6.3. (sobre las lupercales y caída de Amulio); *Ad urbe condita* I. 6.3-7.3 (sobre la fundación de Roma y la muerte de Rómulo).
- Compara los textos de Livio con Ovidio 1-70, 807-862.
- Lee las lupercales de Ovidio (Fastos II, 267-452).

- Lee la recreación de las lupercales que se hace en Rouland, N., (1990: 41-43)
- La guerra civil en las odas de Horacio y en sus Épodos VII y XVI.
- Busca datos arqueológicos *della casa Romuli*, los asentamientos del palatino, el papel del valle, el foro u otros materiales que se describen en Redonet (2014: 39).

La parte de la República es nombrada en todos los títulos mencionados. El protagonismo absoluto recae en Espartaco (1960) para el cual aparte de ser mencionado por todos, sobre ella se redactan tres propuestas de ejercicios; una por parte de Fernández Sebastián (1989), otra por parte Prieto Arciniega (2010) y, la última, por Lillo Redonet (1994).

Las películas del periodo republicano más señaladas sobre la nómina de cara a estos autores son: Escipión (1937) y Aníbal (1960). Como vemos, ambas, aunque desde una perspectiva antagónica, tratan el mismo periodo, pero solo se ha realizado una propuesta sobre la segunda, de nuevo, a cura de Lillo Redonet.

Más allá de esto, hemos debido recurrir al mismo criterio de exclusión sobre algún título del periodo. De las tres películas realizadas sobre César, parece que ninguna consigue destacar sobre las demás, recibiendo elogios muy similares, aunque todas ellas sean nombradas, el periodo cesariano no se incluye específicamente en el currículo y, por otra parte, no tenemos propuestas. La figura de Cleopatra, la cual también resulta protagonista de varias películas y es varias veces comentada, no cumple tampoco estos preceptos por lo que al igual que las películas de César no van a ser tratadas en esta tesis.

Sobre Aníbal (1960), los Ejercicios que propone Lillo son:

- Comenta el paso de los Alpes y compáralo con el estudio de Connolly en su libro Aníbal y los enemigos de Roma.
- Busca datos en la película sobre el ejército de Aníbal y sobre la batalla para compararlo con el mismo libro.
- Leer *Ad urbe condita* XXI, XII (corresponde al paso de los Alpes).
- Habla de las causas y consecuencias de la II guerra púnica.
- Habla de la expansión romana por el mediterráneo.
- Analiza las instituciones romanas y el término dictador.

Por su parte, Fernández Sebastián (1989) realiza una propuesta secuenciada en dos partes. La primera, centrada en el contacto, en la cronología de la historia romana, en la dominación romana y sus fronteras. La segunda, nos cita en la vida y obra del personaje. Así los ejercicios propuestos para la primera parte son:

- Cronología de Roma, marcando los sucesos más importantes antes de la revuelta y la rebelión.
- Hablar del sistema cronológico que se utilizaba en Roma en los tiempos de Espartaco y otras maneras de medir el tiempo.
- Señala en un mapa las etapas de la extensión del imperio romano, delimitando las fronteras en el mediterráneo sobre el siglo I a.C.
- Sobre un mapa de la Península itálica indica las fases de la conquista romana.
- Localiza en el mapa los topónimos del *film* (Tracia, Sicilia, Apeninos, Campania, Roma, Capua, los Alpes, Módena, Sicilia, Reghium, Metapontum, Vesubio, Brundisio, Apulia, Britania, Aquitania...)
- Trata de seguir sobre el mapa el recorrido de Espartaco.

Para la segunda:

- Resume la vida de Espartaco, y el fin de su personaje.
- Busca referencias de él y compararlas con la película ¿Hubo más rebeliones de esclavos?
- Busca la influencia de Espartaco en Marx y en un comando alemán de la I Guerra Mundial.
- Considera si la película tiene un valor documental, artístico o científico.
- Esquema de instituciones romanas.
- Consecuencias de las conquistas.
- Establecer con claridad el significado de palabras como: patricio plebeyo, S.P.Q.R., manumisión, comicios, mirmillón, sestercios, cónsul...
- Leer: Florus, II, 8.
- Leer: Aymard, A. & Auboyer, J. (1960:168).

Prieto Arciniega (1991) trata principalmente la película con dos fuentes -Plutarco y Apiano- para su estudio. De Plutarco referencia *La vida de Craso* (8-12) y de Apiano *Las Guerras Civiles* (I, 116-121) y los aspectos sobre los que incide con las fuentes son: Espartaco y su mujer, el trato del resto de personajes, la campaña militar, los sucesivos mandos que se ejercen y la política romana a nivel senatorial. Los ejercicios que propone son:

- Realiza un mapa con los movimientos de Espartaco.
- Comenta si para ti la película está diseñada con un trasfondo ideológico.
- La reforma del ejército romano de Tito Livio (VIII, 8).

Prieto Arciniega (2010) trata la obra de Kubrick a partir de Salustio, *Hist. III, 96D* (donde destaca su moderación frente a la actitud bárbara de sus compañeros) o de Plutarco, *Cras. 8,3*, (donde le alaba su virtuosidad); después comenta las demás versiones realizadas

sobre la figura de Espartaco y entra a valorar el mundo de la esclavitud desde diferentes vertientes.

En la filmografía comentada para el imperio destacan sobre todas las demás: *Quo vadis?* (1951) y *La caída del imperio romano* (1964). Empero, de la selección contamos con propuestas de la segunda.

Los ejercicios que propone Prieto Arciniega (1991) son:

- Realizar una crítica.
- Papel de los personajes históricos vs los ficticios.
- Reconstruir los personajes históricos a partir de las fuentes.
- Reúne datos sobre el poder imperial.
- Sobre los sistemas de combate.
- Colocar en el mapa los pueblos bárbaros (del siglo II d.C. al 476 d.C.)
- Busca información sobre el foro romano, los palacios imperiales y compáralos con el de la película. También del senado y su funcionamiento, las termas y los tipos de monedas.
- Buscar, cónsul, senador, prefecto del pretorio, liberto, esclavo .

Lillo Redonet (1994) sobre *La caída del imperio* propone:

- Busca las causas de la caída del imperio romano y compara con las de la película.
- Fíjate en las diferentes formas de gobierno y la diversidad cultural.
- Analiza las ideas que surgen en el senado.
- Lee los capítulos III y IV de la *Historia Augusta*.

- Lee la vida de Marco Aurelio, capítulo XIX.
- Lee las meditaciones de Marco Aurelio.

Finalmente, respecto a la bibliografía referida la cual no propone ningún ejercicio, pero se ha considerado útil para el epígrafe, debemos atender a De España (1998) y Solomon (2002). Aunque ambos autores no proponen una secuencia de ejercicios, realizan una serie de comentarios sobre la filmografía del *peplum* y a través del trato que reciben las películas por el resto de autores podemos atender a sus comentarios para complementar dicho análisis.

En De España (1998) vemos como se trata la información de las películas "comunes": Rómulo y Remo, Espartaco, *Quo Vadis?* y la caída del imperio romano. Por otra parte, algo más explícito destaca el discurso de Solomon (2002) el cual encuentra interesante destacar que:

- En Rómulo y Remo (61) sobresale la fidelidad con la que se recrean los sucesos de Plutarco y Livio. La presenta como "superior a otros *peplum* de la época" (Solomon, 2002:146) por varios aspectos: la música, el vestuario...
- En Aníbal (1960) destaca el paso de los Alpes, la batalla de Cannas, el episodio de la cabeza de Asdrúbal o la mítica frase de Maharbal, " Referencia a Tito Livio (*Ad Urbe Condita*, 22.51.4) ²".

² "Sabes cómo obtener victorias, Aníbal, pero no sabes qué hacer con ellas".

- En Espartaco (1960) destaca la presentación que reciben los personajes, su trato y su valor, las vejaciones que sufren, la inteligencia de Espartaco que le condiciona a rebelarse, los escenarios...

El análisis ha partido de observar cómo los autores tratan la información para trabajar la Historia Antigua y cuáles son las líneas de investigación que estos autores consideran más beneficiosas para el sujeto lector. En el apartado dedicado a la potencialidad, hemos hecho referencia a la influencia que producen los siglos XIX y XX en el cine; siguiendo con lo predicho, podemos efectivamente comprobar como en los ejercicios derivados de las producciones se recurre siempre al conflicto. Por otra parte, vemos como se le concede mucha importancia a la contextualización -siguiendo el método deductivo, del cuándo y el dónde para el porqué-, pero más allá de esto, el conflicto vuelve a surgir como enfoque predilecto, aunque tratado desde otras vertientes: la militarización, el dominio y las relaciones de poder, el progreso de la civilización y la politización ideológica. Una tendencia que aun sin entrar en el análisis el lector percibe un resabio al presentarse sobre una panorámica basada en sustantivos como: expansión, conquista, esclavos, consecuencias, poder, bárbaros...

La única ventaja de que se hayan realizado, por ahora, pocas propuestas de trabajo en películas ambientadas en la antigüedad, es que podemos observar de inmediato como la nomenclatura sobre la que se trabaja se reitera, lo que nos centra el análisis desde las primeras lecturas en una decena de títulos muy concretos, y en la metodología que se nos propone en ellos. De forma sintética, y antes de analizar sus enfoques, esta decena de títulos, finalmente, sería: Rómulo y Remo (1961) para la época monárquica; Aníbal (1960) y Espartaco (1953) para el periodo republicano y *Quo Vadis?* (1953) y la Caída del imperio romano (1964) para el periodo de imperial.

Sobre las líneas de trabajo de los postulantes es liminal que las propuestas se encuentran orientadas a trabajar en primer término el rigor histórico, en todos los autores, de la selección, sin excepción, pero lo vemos especialmente en Lillo Redonet (1994) y Prieto Arciniega (1991), quienes lo tratan a través de comparativas entre escenas y fuentes históricas o a través de un vaciado bibliográfico, principalmente.

Los ejercicios dedicados a trabajar el rigor histórico a través de las fuentes podemos encontrarlos diferenciados en dos categorías: aquellos que proponen lecturas guiadas -en nuestro caso de greco-latino como Tito Livio, Ovidio, Floro, Plutarco y Apiano-, o contemporáneas -como Aymard y Auboyer (1960)-. Por otra parte, encontramos ejercicios que invitan a realizar un vaciado bibliográfico autónomo sin ninguna indicación sobre la fuente o a plataforma como vemos enunciados como: "busca referencias de Espartaco y compara..." o "Reúne datos sobre los sistemas de combate y el poder imperial", ambos ejercicios propuestos por Prieto Arciniega (1991).

Así mismo, se deduce interesante el trato que los autores conceden a su selección dado que nos orienta a comprender las dimensiones del aprendizaje que estos quieren subrayar. Igualmente, resulta inevitable fijarse en el trato excepcional que recibe la película Espartaco (1960) y por ello, antes de entrar a cuestionar el resto es menester atenderla para entender el porque.

Por orden de publicación, el primero en tratarla es Fernández Sebastián (1989) quien divide su planteamiento en dos secciones: por una parte, propone ejercicios que buscan trabajar el marco histórico a partir de actividades que se vertebran en un desarrollo cronológico de la

historia romana, así como su expansión territorial y en la geografía física de la propia península italiana; por otra, trata ese rigor histórico, a través de las fuentes -propuestas y libres-, y el cine como agente, al invitar a buscar en la película el componente ideológico, provocando posteriormente que el lector analice el cine como materia y como una fuente *per se* con el ejercicio enunciado: "considera si la película tiene un valor documental, artístico o científico". Esto nos lleva indirectamente a repensar los personajes, alcanzando la posibilidad de trabajar también la perspectiva y la conciencia histórica, a través de mecanismos de análisis como la empatía.

Prieto Arciniega (1991), resulta ser el que trata el impacto ideológico del marxismo de la manera más sutil. Mediante una selección de líneas de Plutarco y Salustio, nos presenta a la cabeza de un movimiento de liberación un líder de masas virtuoso, de temperamento moderado que se siente como valedor de una lucha justificada porque se erige contra la opresión del romano al no romano. Después, propone realizar una comparación entre los distintos Espartaco a lo largo de la cinematografía y entrar, de esta forma, a valorar el mundo de la esclavitud desde diferentes vertientes. Queda de manifiesto como, aunque de forma menos directa, el objetivo primero del profesor Prieto en esta película no es tanto trabajar la rigurosidad histórica con las fuentes si no utilizar el cotejo de ambas para demostrar.

Cronológicamente, el último de los tres, Lillo Redonet (1994) trata en la mayor parte de su propuesta sobre Espartaco el rigor histórico, a través de Plutarco y Apiano, quienes exponen el desarrollo de la contienda con el fin de que el alumno lo refuerce con un ejercicio práctico "Realiza un mapa con los movimientos de Espartaco", dotándolo de mayor significación de la que tendría con una simple lectura y comparación. Posteriormente, vemos como dos de los ejercicios restantes tratan el cine como agente histórico, y su matriz ideológica,

al igual que los otros dos, esta vez sin miramientos pues el primer ejercicio destinado a esto se enuncia: "Comenta si para ti la película está diseñada con un trasfondo ideológico"; el segundo, aunque con la misma dirección, lo hace simpáticamente a través del historiador pataviano Tito Livio (VIII, 8), cuyas líneas son inestimables. Más allá de buscar dotar de rigurosidad el trabajo, el profesor Lillo nos hace leer un fragmento que pone en cuestión la disposición de las tropas, tras la sumersión bibliográfica pertinente descubriremos que la mayoría del ejército de Espartaco estaba compuesto por gente que conocía las tácticas militares romanas - excombatientes o antiguos auxiliares, primeramente-, por lo que ambos debieron haber combatido en formación -cohorte contra cohorte, no manipulo contra manipulo-. Es decir, la visión que el cine ofrece sobre la batalla- un ejército ordenado contra un ejército popular, desorganizado y únicamente armado con una espada, abanderado en ideales, no se produjo-, por lo que semejante despliegue no tiene otra finalidad que la de justificar el conflicto desde la corriente ideológica del marxismo.

Volviendo a la exégesis de las propuestas, vamos a analizar la forma en la que Lillo Redonet (1994) trata el resto de su selección y como Prieto Arciniega (1991) lo hace con La caída del imperio romano (1964), pues recordemos que este autor centró su análisis en estas dos propuestas.

Siguiendo con Lillo Redonet (1994), para Rómulo y Remo (1961) propone el trabajo con dos sistemas, el primero es tratando el cine como materia de estudio (crea tu argumento a partir de... "realiza una crítica personal", habla de las características del género *peplum*") y otra, como herramienta histórica para trabajar el rigor histórico mediante las fuentes. Para Aníbal (1960), plantea el trabajo desde fuentes de primarias, y con ejercicios basados en los conceptos de primer orden, analiza las instituciones romanas y el término dictador" y de segundo orden

“causas y consecuencias de...”. Finalmente, en La caída del imperio romano (1960) vemos como sus propuestas se enfocan a trabajar el rigor histórico aprovechando las licencias y anacronías de la película.

Prieto Arciniega (1991) para tratar el *film* sobre la caída del imperio romano (1964) plantea un trabajo con la multicausalidad, obligando a abrir la perspectiva del análisis del estudiante por lo que el alumno deberá de plantear su respuesta desde el manejo de diversos factores sin jerarquizarlos, observando como un problema es producto de diversas cuestiones como la corrupción, la fiscalidad, la venganza... Poco después, el profesor Lillo Redonet (1994) al igual que el resto de los proponentes, tratará la rigurosidad histórica, a través de la contrastación de información -que debe de hacer el lector de las propuestas de forma libre, atender a los distintos enunciados- y el ejercicio práctico “coloca en un mapa los pueblos bárbaros”; pero sobre todo, repetirá la estrategia de utilizar el *film* para tratar este concepto de segundo orden, por lo que podemos aseverar que al igual que Espartaco (1960) se presta ideal para estudiar transversalmente el cine como agente histórico, o el marxismo si vamos a lo concreto, la caída del imperio romano (1964) se muestra perfecta para la multicausalidad. Además,

5. CONCLUSIONES

Entendemos que el cine forma parte de la vida del sujeto desde sus primeros años. A día de hoy, se ha implementado como una forma más de conocimiento, como una forma de entender el mundo, como una forma de comprender las pretensiones del ser humano pues, en comparación, ninguna de las artes tiene un público tan amplio, diversificado y masivo.

Como docentes, nuestra labor no consiste únicamente en leer un manual, sino adaptar los contenidos a los nuevos tiempos y a la clase. Debemos poder proporcionar una educación de calidad, innovadora; crear una experiencia didáctica que trate la información de manera creativa. Por ello, debemos atender al cine como una herramienta válida llena de posibilidades, un recurso adaptable a cualquier tipo de currículo, para sesiones presenciales, online o como un recurso cuyo uso puede ser guiado en las nuevas plataformas educativas. En suma, comprenderlo como un referente artístico-cultural que se nos presenta como ideal, divergente, multidisciplinar, con gran respaldo y muchas posibilidades para el futuro.

En el epígrafe primero, destinado a la cinematografía en la educación situamos el génesis del binomio cine-educación en el siglo XX, pasando de su teleología a su explotación desde el surgimiento de los primeros pioneros del recurso; estableciéndose a finales de dicha centuria los primeros preceptos y los protocolos primigenios; debido a su observación desde el campo de la psicología, producto de la progresiva concienciación de la transdisciplinariedad.

Respecto al cine como herramienta accesoria, partiendo de las premisas derivadas de su realidad como medio educativo, desembocamos en los principios de implementación de este en las aulas y en la metodología que rige la experiencia académica en derredor de este recurso. Entrando en los puntos de encuentro de los autores en las tesinas y las lecturas de la relación entre el cine y la didáctica, vemos como se estructuran, sin actitudes revisionistas, en pilares similares. Mientras que la mayoría de textos (Baptista, 1995; Bermúdez, 2008; Mera Constante y Amores Guevara, 2017; Valero Martínez, 2008) se centran en comunicar la gran capacidad de la cinematografía, otros (Grupo de imágenes por la Historia, 1998; Peñaveler, 2015; Serra, 2012) se encasillan en demostrar la importancia de la didáctica; los menos, escriben sobre la cuestión de modernizar el currículo y así facilitar la implementación de recursos como la

cinematografía (Cabero, 2000; Domingo Segovia, 2000; Valls y López Facal, 2010; Visedo, 1997).

En lo tocante a la bibliografía referida a la potencialidad y riesgos, observamos como los autores manifiestan como primer requisito comprender su potencialidad y tener los conocimientos para explotarla correctamente, lo indirectamente requiere la formación del profesorado en unas competencias específicas, el realizar una correcta planificación de la sesión o del grupo de sesiones, contar con el apoyo o la coordinación con el departamento y tener en cuenta que complemente y no entorpezca el desarrollo del curso académico.

El estudio de la potencialidad resulta un eje vertebrador de cualquier discurso sobre la cinematografía y la didáctica, lo que correspondería a ser entendido como un proyecto de innovación; buscando sacar la lección de lo clásico, de la rutina, para poder apreciar por los sentidos la narrativa teórica, para poder dotar de personalidad a un personaje o estableciendo un ideario holístico sobre el contexto que rige la escena. Hasta mirarlo a través del prisma de un estado de la cuestión. Como hemos dicho, Pla y Torrent (2003) centran su potencialidad en ser utilizado como objeto de estudio, como herramienta o como recurso experiencial. Muchos están de acuerdo en que el cine puede ser tratado como un documento en si mismo, por lo que trata o como lo trata (Bermúdez, 2008; Grupo de imágenes por la historia, 1988; Guilchot Reina, 2014; Rodríguez Fuentes, 2005; Pla y Torrent, 2003). Es decir, como elemento experiencial, ya cobra sentido; más aún si se trata correctamente como instrumento didáctico. Así vemos como los estudios más pragmáticos (Almagro García, 2016) lo dotan de valor a través de su estética, "para hacernos una idea" o para trabajar a través de él. Secuenciándolo, la potencialidad del cine en la Historia a través de las fuentes consultadas radicaría en:

- Hacer al alumno testigo ocular del suceso (Valle Aparicio, 2007).
- Propio documento (Bermúdez, 2008; Grupo de imágenes por la historia, 1998; Rodríguez Fuentes, 2005).
- Como medio de comunicación social (Valero Martínez, 2008).
- Muestra de imagen de época y didáctica del objeto (Peñavaler, 2015; Salueña Tolón, 2016).
- Como herramienta didáctica (Aguilar González, 2010; Gil, 2012).
- Para trabajar la rigurosidad histórica (Prieto Arciniega, 2010; Pla y Vall, 2005).
- Como herramienta experiencial (Almagro García, 2016; Ambros y Breu, 2007).
- Trabajarlo como agente histórico (Sani, 2019).

Del cuarto epígrafe, el dedicado al análisis, en la bibliografía, existen tres vacíos insoslayables: Se reconocen como propuestas poco adaptadas al modelo de currículo que actualmente tenemos. Segundo, resultan propuestas inabarcables, aunque sirvan de modelo, y, de nuevo, si no por contenido, resultan ser poco adaptables al tiempo con el que los profesores cuentan para enseñar. *Pro domo*, debemos sopesar si las propuestas responden, aun con estos inconvenientes, a la problemática del cine y a la potencialidad que puede llegar a cobrar, y si no es así si corresponden a una buena hoja de ruta. .

El vacío principal que caracteriza este epígrafe es que, prácticamente, no existen propuestas didácticas referidas a un periodo concreto contextualizado, de las excepciones, resultan innovadoras las tesis de Peñavaler (2015) y Aguilar Gonzalez (2010), abriendo una nueva línea de estudio resultante de llevar a la práctica la teoría analizada durante años, lo cual posiblemente nos lleve a trabajos que analicen las experiencias con el alumnado con este mismo recurso. Quedando estas dos tesis como pioneras, pues el vacío principal, encontrado en mi

investigación, es no haber encontrado un compendio de propuestas enfocado exclusivamente a la enseñanza, ya que de las propuestas, únicamente Prieto Arciniega centra su estudio en un nivel concreto, primero de BUP – recordemos que el estudio es del año 1989-, y asentándola como complemento del libro de texto del profesor de la editorial Anaya.

Aun así, debemos subrayar tras el análisis de los materiales de los que contamos que los enunciados de los ejercicios propuestos, a menudo, incluyen tareas dedicadas exclusivamente a trabajar el rigor histórico -buscar datos, analizar cuestiones muy precisas, trabajar con fuentes...- pero no promueven el trabajo transversal, a que el alumno reflexione sobre lo que ha visto, lo que ha percibido, lo que habría pasado si...- no invitan a trabajar multidisciplinariamente ni tienen en cuenta la información que el alumno debe manejar al final de la etapa, ni la edad con la que cuenta en el momento de recibir y lidiar con la información.

Acta est fabula, plaudite, ciues!³

³ Vida de los doce césares, II, 99, 1

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar González, E. (2010). La aplicación didáctica del cine en 1º de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta sobre Historia del Antiguo Egipto. *Revista Electrónica de Didácticas Específicas*, vol.3, (47-64).

Almagro García, A. (2016). *El cine como recurso didáctico*. Asociación cultural ebetense Alfredo Cazabán Laguna
<http://www.vbeda.com/aalmagro/CINE/2.%20TEMAS.pdf>.

Beltrán Llavador, J. (2006). Sobre el cine, sociedad y educación. Como hacer cosas con imágenes, *Revista de ciencias sociales*, vol.23, (05-59).

Bermúdez, B. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y a enseñanza en *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, vol.13, (101-103).

Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Síntesis Educación.

De España, R. (1998). *El peplum: la antigüedad en el cine*, Glenat.

Díaz Martínez, A. (2011). Imagen y pedagogía, *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, vol.13, (143-154).

Domingo Segovia, J. (2000). La organización de los centros y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en Cabero, J. (ed), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, (pp.229-250). Síntesis Educación.

Duarte, A. M. (2000). Los materiales hipermedias en Cabero, J., (ed), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, (pp.137-158). Síntesis Educación.

Dussel, I., Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial.

Fernández, Sebastián, J. (1989). *Cine e Historia en el aula*, Akal.

Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine, otro método didáctico*, Escuela Española.

Gómez Galán, J. (2000) Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: cine y radio. Seamer.

Grupo de imágenes por la historia (1998). El cine en la clase de historia, en *Comunicar*. vol. 11. (87-93).

Guilchot Reina, V. (2014). Cine e Historia reciente de la educación española. Relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores, en *Cabás*, vol.11.(141-160).

La Peña Marchena, O. (2011). Hacia un pasado común. el cine y la información de la antigüedad clásica. apuntes para su estudio en *Methodos*. Vol.0. (1-15).

Lillo Redonet, F. (1994). *El cine de romanos y su aplicación didáctica*, Ediciones clásicas.

Lillo Redonet, F. (2003). Los recursos audiovisuales en la enseñanza de la cultura clásica, el latín y el griego, en *Revista de investigación en educación*. vol. 1, (209-234). Universidad de Vigo.

Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones, en *Revista de estudios latinos*, vol. 16 (225-256). Sociedad de Estudios latinos.

Martínez Valcárcel, N. Souto Gonzalez X. Beltrán Llavador, J. (2005). Los problemas docentes en bachillerato: la gran diversidad bajo la aparente uniformidad *Didácticas de las ciencias experimentales y sociales*, Vol. 19. (33-55).

Mera Constante, M., Amores, Guevara, P. (2017). Estilos de aprendizaje y sistemas de representación mental de la información. *Revista Publicando 4*, vol. 12, (181-196).

Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Revista Edetania*. Vol. 47. (221-232).

Pérez Parejo, R. (2010). Cine y Educación: Explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *II Congrés Internacional de didactiques*. CiDd: II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES 2010

<http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL%20/111.pdf>

Pla, E., Torrent, K. (2003). *Taller de cine: una propuesta didáctica para apoyar el cine en las aulas*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.

Pla Valls, E. (2005). Historia en el cine, cine en la historia, *Tripala- Tápala*, vol.24, (1-45).

Prieto Arciniega, A. (1991). *El fin del imperio romano*, Síntesis.

Prieto Arciniega, A. (2010). *La antigüedad a través del cine*, I edicions.

Reia Baptista, V. (1995). El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la educación en *Comunicar*, vol.4. (106-110).

Rivero, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, vol.23. (61-69).

Romano S. O. (1995). Cine e Historia. Notas sobre la aplicación del cine en la didáctica de la Historia, *Centro de estudios avanzados*, vol.6. (131-141).

Salinas Ibáñez, J. (2008). Innovación educativa y uso de las tics. Universidad Internacional de Andalucía.

Salueña Tolón, E. (2016). Estudio sobre el aprendizaje por conceptos en alumnos de Educación Secundaria en las Ciencias Sociales. Experiencia en un centro educativo, en *Clío: History and History Teaching*, vol.42.

Sani, A. (2019). *Lo specchio della storia. Il grande cinema di ambientazione storica*, Editorial ETS.

Serra, M. S. (2012). Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica. *Educação*, vol. 35. (233-240). PUCRS PORTAL DE PERIÓDICOS <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11637/8029>

Solomon. (2002). *Peplum. El mundo antiguo en el cine*. Alianza editorial.

Soriano Valencia, R. (1998), La LOGSE, una ley sin respuesta para la educación audiovisual. *Comunicar* 11, (173-178).

Suarez, M. A. (2010). Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria. *Proyecto clio*, 36. <http://clio.rediris.es/n36/articulos/suarez.pdf>.

Valero Martínez, T. (2008) Cine e Historia. Más allá de la narración. El cine como materia auxiliar de la historia en *I congreso de historia y cine*, (165-178).

Valle, Aparicio, E. (2007) Cine e historia: sobre la utilización de los documentos soporte video en la enseñanza de la disciplina histórica. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/679237.pdf>.

Valls, R., López Facal, R. (2010) ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la Historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y el contexto del mundo occidental en *Enseñanza de las ciencias sociales*. vol.10 (75-85).

