



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper presented at *VI Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia IV Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia 22-25 de septiembre de 2015 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas CIAC, Ciudad Universitaria, Morelia, Michoacán, México.*

Citation for the original published paper:

Deldén, M. (2015)

Las películas históricas, la narración y la recepción de los alumnos.

In: Barajas Trejo, Dení; Martínez Villa, Juana (ed.), *La historia enseñada a discusión: Retos epistemológicos y perspectivas didácticas* (pp. 905-922). Morelia, Michoacán, México: D.R.

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-114878>

LAS PELÍCULAS HISTÓRICAS, LA NARRACIÓN Y LA RECEPCIÓN DE LOS ALUMNOS

María Deldén,
Universidad de Umeå, Suecia

Introducción

En esta ponencia presento mi estudio *La historia como ficción*¹ que forma parte de mi tesis doctoral. El estudio trata de la experiencia de alumnos frente al uso de películas históricas en la enseñanza de la asignatura de Historia en el bachillerato en Suecia, Europa. La ponencia así mismo tiene como objetivo enfocar y problematizar el uso de la cultura popular, representado por la película de cine, como herramienta para desarrollar el entendimiento histórico de los alumnos, y reflexionar sobre el cine como memoria cultural. El concepto de *palimpsesto*, en el sentido de una metáfora se usa como herramienta analítica.

Definición del problema de la investigación

En la enseñanza de la asignatura de historia se utilizan películas con estas temáticas como estrategia en la utilización de otros medios de enseñanza; como un material didáctico que muestra el pasado. Esto incita a que en los participantes surjan preguntas importantes. Los alumnos están acostumbrados a ver películas de ficción, es una actividad conocida ya que ven películas en casa y en la escuela (Axelson, 2011, 2). Cuando el profesor usa una película de cine como herramienta didáctica se enfrenta a un dilema didáctico que tiene que ver con que la película puede despertar pensamientos y sentimientos en los alumnos que corresponden con el lenguaje del cine pero no necesariamente con las metas de historia como asignatura y con los objetivos del plan de estudio (Metzger, 2012; Stoddard, 2007). Además las películas de cine están producidas con propósitos que no tienen su origen la enseñanza, es decir con propósitos comerciales o políticos. De esta manera la forma de abordar acontecimientos históricos por medio de una película difiere en comparación a la forma de un relato científico. En conjunto se debe estudiar y analizar el papel que juega la película de cine como herramienta didáctica, para profundizar los conocimientos sobre el uso.

¹ El estudio está publicado en sueco con el título *Historien som fiktion : elevers erfaraende av spelfilm i historieundervisningen* (2014).

Objetivos de la investigación

El objetivo del estudio *La historia como ficción* es describir y analizar los pensamientos y los sentimientos que expresan alumnos de bachillerato sobre la experiencia de películas históricas usadas en la enseñanza de la asignatura de historia (Deldén, 2014). Resaltar la experiencia de los alumnos puede contribuir a aumentar el entendimiento del papel que juega la película histórica de ficción en el aprendizaje de la asignatura de historia.

Las preguntas de investigación son:

- ¿Cómo es la experiencia de los alumnos, expresada por ellos mismos, de las películas históricas de ficción?
- ¿Qué significado puede tener la película histórica de ficción para el entendimiento y la interpretación de la asignatura de historia en los alumnos?

Investigaciones anteriores

Existen pocos estudios en Suecia sobre la recepción de alumnos en relación a la película histórica a pesar de que se usa en la enseñanza (Hultcrantz, 2014, 19). *La historia como ficción* es una contribución a este campo relativamente inexplorado. Otro estudio en el contexto sueco es *Folkmord som film* (El genocidio como película) (2013) de Steven Dahl, un estudio de recepción sobre la conciencia histórica partiendo de la película *Hotel Rwanda*. Dahl investiga el uso de la historia de los alumnos con el objetivo de arrojar luz sobre los procesos de crear sentido, que forman parte de la experiencia cinemática y que pueden representar una expresión de una conciencia histórica de los alumnos. Su trabajo brinda conocimientos sobre la recepción de los alumnos en relación a pensamientos históricos y muestra la envergadura que existe en cómo entienden e interpretan el pasado los alumnos, partiendo de una película histórica.

Fuera de Suecia se han llevado a cabo estudios sobre la recepción de alumnos en relación a la película histórica, entre otros en los Estados Unidos y en Canadá. En estos estudios se hace una conexión entre la película histórica y el pensamiento histórico, y discuten tanto beneficios como trampas cuando la película es usada como herramienta didáctica. Como lo han mostrado Jeremy D. Stoddard y Alan S. Marcus, la película histórica puede contribuir con más dimensiones a la asignatura y al entendimiento histórico, mientras que la enseñanza tradicional difícilmente lo logra. Es así como si la película se usa deliberadamente y con responsabilidad, puede facilitar en los alumnos el entendimiento de diferentes perspectivas en el pasado. La película puede además incentivar una actitud más reflexiva hacia acontecimientos históricos (Stoddard, 2007, 2012; Marcus & Levine, 2007). Pero una película histórica, por su forma de presentar el pasado fuerte y emocionalmente, también puede hacer que los alumnos distorsionen conocimientos relevantes sobre la época actual, porque en la película existe una tensión entre representación y autenticidad. Esa tensión puede hacer que los alumnos experimenten la película como verdad

sin reflejar sobre pruebas históricas, las cuales pueden ser complicadas y contradictorias. La imagen del pasado queda simplificado (Metzger, 2012, 405). Con esto avancemos a enfocar qué es lo que caracteriza el estudio *La historia como ficción*.

Marco teórico

Para captar los pensamientos y los sentimientos de los alumnos sobre la experiencia cinematográfica, consideré la fenomenología como enfoque de investigación. En la fenomenología se analiza la experiencia humana, que es aquella en la que las cosas se muestran de manera originaria a las personas. Cuando experimentamos algo en nuestro “mundo de la vida” podemos describir lo que experimentamos como un fenómeno. El fenómeno contiene el objeto tanto como la forma de cómo experimenta el sujeto el objeto. Imaginemos una escuela; según el punto de vista de la fenomenología la escuela es interesante como un fenómeno, quiere decir cómo aparece para alguien. La apariencia es diferente para diferentes personas porque nuestros “mundos de la vida” no son iguales. Y para saber algo del fenómeno debe dirigirse a las personas que experimenta el fenómeno actual (Bengtsson, 2013; Berndtsson, 2007). En mi estudio quería saber cómo experimentaron los alumnos el uso de las películas como medio de enseñanza. También quería saber cómo experimentaron la historia por medio de las películas. Por eso me dirigí a ellos para encontrar las respuestas.

El estudio se realizó dentro del marco de la didáctica de la historia y la teoría histórica didáctica es central. Entre nociones usadas está la noción de *empatía histórica*, la cual forma parte de las competencias de pensamiento histórico. El pensamiento histórico se distingue del pensamiento cotidiano. Si utilizamos el pensamiento cotidiano en la enseñanza de historia corremos el riesgo de interpretar la historia con los lentes del presente. Un ejemplo: la asociación de la palabra guerra es distinta si se trata de una guerra hoy en día o si hablamos de una guerra en la época medieval. Por eso hay que contextualizar los tiempos históricos, para desarrollar un pensamiento histórico (Lee, 2005, 36).

Cuando hablamos de la empatía histórica hablamos de la capacidad cognitiva y analítica de ver, reconocer y entender diferentes perspectivas en el pasado. Cuando queremos entender una época o un acontecimiento por medio de la empatía histórica se trata de poder ponerse en la posición de las personas y entender sus actos según su contexto histórico (Seixas, 1996, 776; Barton & Levstik, 2004, 208; Rantala, 2011, 60). Los historiadores Keith Barton y Linda Levstik explican que la empatía histórica también contiene una dimensión empática la cual denominan “empathy as caring”, quiere decir empatía en el sentido de preocuparse por alguien. (2004, 208) Se trata entonces de la capacidad de poder mostrar preocupación por personas en el pasado y al mismo tiempo poder mirar el pasado en una forma intelectual y analítica. En relación a la empatía histórica existe una dimensión ética, y también se ha estudiado cómo se presenta el sentido ético que tienen los alumnos al experimentar las películas (Seixas & Morton, 2013, 184).

Finalmente he utilizado la noción *empatía* de las investigaciones de cine para aclarar las experiencias de los alumnos. Sentir empatía es tener la capacidad de sentir lo que siente otra

persona y se distingue de la empatía histórica por ser más vinculado hacia lo emocional y por no tener ninguna relación con lo histórico. La investigadora noruega de cine, Margrethe Bruun Vaage, ha estudiado la empatía en relación al cine y piensa que la empatía es tanto corporal y emocional como cognitivo y que la empatía aparece en la interacción entre los pensamientos, los sentimientos y la experiencia corporal. La experiencia corporal es algo directo y dirigido hacia lo que se ve y escucha en la película. La dimensión cognitiva de la empatía está relacionada con la narración. Según Vaage hay tres funciones que juega la empatía y las utilizo en mi análisis. Primero la empatía ayuda a cumplir intervalos en la narración – esta función está conectada con el entendimiento narrativo. Segundo la empatía aumenta las esperanzas de qué va a pasar en la trama. Tercero la empatía alumbra episodios importantes para facilitar la interpretación de la película (Vaage, 2008, p. 66).

Método

Para obtener conocimiento de los pensamientos y los sentimientos de los alumnos partiendo de una película histórica usado en la enseñanza era conveniente hacer entrevistas con los alumnos acerca de las películas que habían visto. El estudio se realizó en dos colegios suecos, en el nivel de bachillerato, donde los profesores usaron las películas como parte de la enseñanza. Se realizó seguimiento a dos clases diferente, se llevaron a cabo entrevistas con doce alumnos, siete alumnos en el primer Colegio vieron individualmente las siguientes películas: *Grapes of Wrath* (1940), *Ådalen 31* (1969)², *Titanic* (1997), *Hotel Rwanda* (2004), *Brokeback Mountain* (2005), *München* (2005) y *Letters from Iwo Jima* (2006).

En el segundo Colegio cinco alumnos vieron la película *Schindler's List* (1993), en el aula con la profesora. Los siete alumnos del primer colegio y los cinco alumnos del segundo colegio fueron elegidos para ser entrevistados individualmente, las entrevistas fueron transcritas y después analizadas. En dicho análisis se empezó a resalta diferentes temas, los cuales fueron interpretados con la ayuda de los conceptos teóricos de la fenomenología, de la didáctica de la historia y de la teoría de cine.

La experiencia de los alumnos

Los alumnos que participaron en el estudio tenían actitudes tanto frente a la asignatura de historia como en el uso de películas históricas como medio de enseñanza, que divergían entre ellos. Matías por ejemplo pensó que historia era una asignatura muy interesante mientras Jesper opinó que historia podría ser aburrida. Isabela era positiva hacía películas como medio

² La película *Ådalen 31* narra la historia de un acontecimiento del pasado sueco. En el 1931 hubo una confrontación entre el militar y obreros que protestaron contra las condiciones inhumanas en la industria papelera. Cinco personas fueron matados por las balas de los militares. Es un acontecimiento conocido en la historia de Suecia y la película interpreta aquel acontecimiento.

de enseñanza y pensó que una película puede mostrar una faceta mucho mejor e interesante del pasado. Lisa era más escéptica frente al uso de películas como herramienta didáctica y dijo que no se puede saber cuáles fuentes usaron los productores de la película. Es así como en las charlas con los alumnos me invitaron a obtener parte de sus relatos sobre la historia y sobre las películas, lo que me permite presentar en el siguiente apartado unos de los resultados más importantes.

Interrelación entre pensamientos y sentimientos

Como esperaba, los alumnos relatan sobre sentimientos muy fuertes cuando comparten sus experiencias cinemáticas. Las películas actuales son representaciones realísticas que tocan partes complicadas y violentas de nuestro pasado, por ejemplo la exterminación de los judíos en Alemania durante la segunda guerra mundial, la guerra civil en Rwanda en los años noventa y el conflicto entre Israel y Palestina. Es común hacer películas históricas partiendo de fuertes conflictos ya que los conflictos parecen contener una dramaturgia que se puede usar en modo cineastica. Es así como Nicklas, que ha visto *Schindler's List*, menciona este aspecto cuando explica que él tiene un gran interés por la segunda guerra mundial porque esta guerra muchas veces está descrita según la dicotomía “los buenos y los malos”, igual que como en una película.

Los sentimientos fuertes que despiertan las narraciones cinemáticas están interrelacionadas con los pensamientos de los alumnos. Parece ser que los sentimientos y los pensamientos forman secuencias de interacción que lleva a una experiencia de entendimiento. Esto se evidencio en varias de las entrevistas, por ejemplo Sofía lo relata claramente, ella ha visto *Brokeback Mountain* y le gustó mucho la película. Dice:

Entrevistadora: ¿Porque te gustó la película?

Sofía: Por todos los sentimientos y cosas...Me gusta esto, cuando la película muestra.... Se reconoce, bueno, que se puede querer tanto a otra persona... Y que no se puede siempre actuar en una manera correcta, que se hubieran quedado con sus esposas por ejemplo. Talvez hubiera sido lo más correcto según la sociedad. Pero pienso que la película muestra la fuerza que posee el amor pese que no es entre hombre y mujer. Pienso que muestra mucho.

Entrevistadora: ¿Pienzas que una película debe despertar muchos sentimientos...

Sofía: Si, eso pienso.

Entrevistadora: ...para que sea una película buena?

Sofía: Pienso que son las mejores así. No es necesario que sea alegre. Me gusta cuando se despiertan los sentimientos tristes. Siento que así da más para pensar...

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Sofía: Pues, no lo sé... Entra en la cabeza y despierta pensamientos sobre reconocimiento de ciertas cosas...

Entrevistadora: Si, ¿ y cómo te sientes entonces? Cuando reconoces...

Sofía: Entonces me pongo muy triste por ellos, Quiero decir que me pongo en la situación de ellos, en cómo piensan y trato de entender... no sé...

[Sofía 2012-10-17]

En la entrevista con Sofía se percibe un movimiento entre pensamiento y sentimiento que muestra la correlación entre ellos. Sofía empieza en el sentimiento de reconocer los caracteres en la película. Este sentimiento vuelve un enlace entre sus propios sentimientos y los de los caracteres, lo cual resulta en pensamientos sobre cuestiones morales en la perspectiva de la sociedad y de las personas. Estos pensamientos le lleva a sentimientos de empatía y luego a un entendimiento de la posición delicada de los homosexuales en una sociedad que no acepta la homosexualidad. También los otros alumnos expresan este tipo de interacción entre pensamientos y sentimientos que resulta en nuevos entendimientos.

Podemos entender esta interrelación en la luz de la experiencia corporal que expresan los alumnos en las entrevistas. Según la perspectiva fenomenológica el cuerpo y la mente no son separados sino forman un conjunto. Maurice Merleau-Ponty dice que el sujeto es el cuerpo vivido, "the lived body". Llegamos a conocer el mundo a través de la conciencia perceptiva. Significa que cuando experimentamos algo lo hacemos a través del cuerpo propio y no se puede distinguir el sujeto del cuerpo (Bengtsson, 2001, 75). Experimentar una película por medio del cuerpo tiene importancia por cómo esta experiencia se queda incorporado en nosotros después del momento de verla. La experiencia puede ser incorporada en cómo actuamos y entendemos el mundo.

Según las declaraciones de los alumnos se observa la importancia de la experiencia corporal para su entendimiento de la narración y el desarrollo de la historia. El audiovisualización y el lenguaje de cine juegan un papel muy importante para el entendimiento de la historia. Un ejemplo es cuando Martín, que vio *Letters from Iwo Jima*, relata como él entendió que era gente de verdad, de carne y hueso, que tuvieron que soportar la crueldad de la guerra y no un montón de soldados anónimos mencionados en un libro. A través de la visualización y los sentimientos que fueron despertados, Martín tuvo una experiencia corporal que le llevo a entender algo que no había entendido antes. El pasado se materializa por medio del lenguaje de cine. Y esto tiene importancia para la experiencia corporal y la creación de sentido. La experiencia corporal y la importancia que tiene nos lleva al próximo tema; la empatía.

Empatía

Empatía quiere decir la capacidad de experimentar lo que siente y piensa otra persona (Vaage, 2008, 66-74). Los alumnos experimentan los pensamientos y los sentimientos de los caracteres en las películas, y describen como empiezan a conocer las personas en las películas. En la entrevista con Nicklas dice: "Es como que la persona hablaría conmigo, así normal. No sé cómo explicarlo..." (Nicklas, 130228). Jessica describe como ella se siente parte de una escena

en el final de *Schindler's List*. Ella quiere estar allí y abrazar a Oscar Schindler, y dice: "Es como que yo puede imaginarme que él lo hizo por mí." (Jessica, 130228). Jesper que vio *Hotel Rwanda* relata como él llegó a tener mayor entendimiento de cómo afectó el conflicto en Rwanda las personas individuales, y eso a través de sentir lo que sintió el protagonista Paul Rusesabagina. Jesper describe una escena en la película cuando Paul está manejando y descubre que ha manejado sobre cadáveres. Cuando Jesper ve y vive la reacción del carácter Paul él siente y entiende lo extremo en el conflicto en Rwanda. La empatía es a la vez corporal, cognitivo y emocional, y ayuda Jesper a entender a Paul y el narrativo de la película.

La empatía que expresan los alumnos parece tener diferentes funciones y se refleja en distintas formas. Es corporal por lo que los alumnos se comprometen en los caracteres y sus destinos queriendo entrar físicamente por ejemplo para defender a alguien que sufre de maltrato. La empatía ayuda a los alumnos a entender más fácil los sentimientos y sus comportamientos y actos. La empatía también se manifiesta en una forma más cognitiva, sirve para que los alumnos reflejen acerca de los caracteres lo cual lleva a un entendimiento más profundo sobre asuntos humanas universales. Un ejemplo es cuando Martín razona en términos universales sobre el cinismo de la guerra y la desprotección de la gente después de haber visto la película *Letters from Iwo Jima*.

El lenguaje de cine en las películas actuales puede manipular la experiencia empática. Una ilustración de esto es lo que expresa el alumno Matías frente a la familia del protagonista, el obrero Harald Andersson, en la película sueca *Ådalen 31*. Matías está consciente de que siente empatía con Harald y su familia porque el director ha querido mostrar los acontecimientos en *Ådalen* de la perspectiva de los obreros.

Empatía histórica

La empatía que expresan los alumnos y que se describió más arriba no se debe confundir con la noción de la empatía histórica. Sin embargo existen algunos puntos interesantes en común y podemos preguntarnos si la capacidad de sentir empatía con los caracteres puede llevar a la capacidad de experimentar empatía histórica. ¿O sea que la empatía con los caracteres en una narración ficticia dificulta para los alumnos mantener una forma analítica e histórico empática hacia el pasado y la historia?

Según el punto de vista teórico, la noción de empatía histórica trata de tener la capacidad de ver, reconocer y entender diferentes perspectivas en el pasado, y mirar el pasado partiendo de sus propias premisas. La capacidad de poder contextualizar es importante y para lograr hacerlo se necesita conocimientos de la época histórica de la trama de la película. En las declaraciones de los alumnos hay ejemplos de cómo ellos razonan partiendo de ambas perspectivas; la empática y la historioempática.

Martín que vio *Letters from Iwo Jima* ejemplifica este equilibrio. En la entrevista con él hay elementos de lo que Barton & Levstik llaman "empathy as caring" - empatía en el sentido de preocuparse por alguien (2004, 208), igual que elementos cognitivos de la empatía histórica.

Martín habla sobre la cultura de honor japonés y pone la moral bélica de ellos en relación a su historia y tradición, igual que razona sobre los soldados norteamericanos. A pesar de que tiene dificultades para entender cómo se puede dar el orden de suicidarse a los soldados, Martín trata de entenderlo de una forma contextual y utiliza conocimientos que ya tenía sobre Japón. Martín también reflexiona sobre el hecho de que diferentes personas en el pasado pensaron en formas diferentes porque pertenecieron a distintas clases sociales y distintas culturas. Se nota que Martín trata de ver que los valores de otras personas pueden ser distintos de los de él mismo, y que existen explicaciones de por qué sea así. Puede tomarse postura de que la gente en el pasado era diferente de él, no porque era tonta o ignorante, sino porque compartió la normalidad de otra época que daba cierta lógica a su comportamiento. También puede entender que los actos de las personas eran relacionadas con el contexto histórico, digamos que vivieron una guerra, y que las personas del pasado no actuaron en una forma unida, sino que ellos, igual que nosotros hoy en día, tenían perspectivas diferentes al ver su época.

Sin embargo hay una tensión en las declaraciones de Martín que existe en la interrelación entre pensamiento y sentimiento. En la empatía que siente con el protagonista Saigo, en su situación dura y su falta de poder sobre su vida, Martín oscila entre hablar mal y despreciar la cultura japonés, y tratar de ver la complejidad del pasado. Está oscilando entre sentimientos le lleva a pensamientos superficiales y procesos cognitivos que le produce pensamientos más complejos.

Lo que Barton y Levstik denomina “empathy as caring” se muestra en el entendimiento del pasado como una parte de la empatía que la película despierta en Martín. Comparto la idea de ellos de que la dimensión empática es una parte importante en el entendimiento del pasado, sin embargo hay que dar importancia a la conciencia sobre el papel que juega la empatía espontánea para el espectador de una película histórica. La empatía puede turbar la posibilidad de procesos historio-empáticos. Los sentimientos fuertes que sienten alumnos por los caracteres puede afectar un entendimiento más objetivo de los procesos históricos (Plantinga, 2010, 47). Este resultado muestra un dilema didáctico cuando se usa la película histórica para desarrollar el pensamiento y el entendimiento histórico de los alumnos.

Otro resultado del estudio se encuentra en la antipatía que expresan los alumnos hacia ciertos caracteres y en la falta de entendimiento por varios de los acontecimientos representados en las películas. Parece que los sentimientos fuertes negativos hacen que los alumnos queden con explicaciones simples, como: “eran locos en el pasado” o “no se puede entender el pasado porque eran tontos o menos desarrollados”, en lugar de tratar de entender la complejidad. Puede ser que la empatía que despierta la película está fortalecida porque está contrastada con componentes muy antipáticos. Sabemos que el lenguaje de cine tiene la fuerza de dirigir los sentimientos y los pensamientos de los espectadores hacían interpretaciones que corresponden con las perspectivas de los protagonistas. Significa que otras perspectivas o explicaciones desaparecen.

La dimensión ética

Las películas actuales en este estudio y las cuales los alumnos han experimentado toman diferentes formas, puede ser una posición moral, digamos para el heroísmo individual en la lucha contra la maldad como en *Schindler's List* o en *Hotel Rwanda*. Puede ser una posición moral para el hombre explotado como en *Grapes of Wrath* o en *Ådalen 31*. La posición moral de las películas está compartida por los alumnos y puede ser que cuando la posición moral de la película coincide con la posición de los alumnos, esto contribuye a la sensación de credibilidad (Seixas, 1993). Los pensamientos morales que los alumnos expresaron en las entrevistas dicen algo sobre su "mundo de la vida". Muestran una actitud moral donde piensan que la gente debe ayudar a los demás, atreverse a tomar una posición contra la injusticia y luchar por los derechos humanos. La gente debe atreverse a responder por sus errores, debe ser honesta y debe comprometerse a mejorar las condiciones para su familia y si es necesario también para los demás. Su actitud moral está en mayor medida anclado a una evaluación general de comportamiento humano y en la narración de las películas, y no tanto en el contexto histórico. Un ejemplo de cómo a veces sí hacen una contextualización es lo que dice Vera sobre el tratamiento de los judíos en el campamento de trabajo en Krakow (*Schindler's List*). Deja la narración de la película y busca en el contexto histórico para tratar de explicar el maltrato hacia los judíos en la época de la segunda guerra mundial. Habla en términos de deshumanización. Su interpretación es que dejaron de considerar los judíos como seres humanos y con eso pudieron tratarles como herramienta de trabajo. Haciéndolo así es un intento de poner la crueldad en el contexto de la época, y llegar a una posición moral más elaborada.

Un dilema didáctico - conclusión

El uso de películas históricas en la enseñanza puede abrir dimensiones en el aprendizaje que difícilmente se logra con otros medios y eso por la forma narrativa especial que posee en el lenguaje de cinela (Marcus, 2007; Dahl, 2010). Una dimensión que se manifiesta en mi estudio y que puede elucidar de lo que trata *los mundos históricos de la vida*. Los mundos históricos de la vida se pueden entender como los mundos de la vida de los caracteres como aparecen en las películas.³ Según una perspectiva fenomenológica podemos pensar que los alumnos, con la pre-comprensión que llevan, reciben acceso a los mundos históricos de las películas. En el encuentro que surge, los horizontes de los alumnos se amplían hacia los mundos de vida históricos representados en las películas. Los alumnos experimentan que están entendiendo algo nuevo; se amplían sus horizontes. La experiencia forma parte de los mundos de la vida de los alumnos en el presente, en este encuentro juega un papel importante la interrelación entre

³ Para una definición de la noción "mundo de vida histórico": Monika Vinterek, "Fakta och fiktion i historieundervisningen", *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 7, num 4 (2000): 11-26.

pensamientos y sentimientos para lo que será la interpretación y el entendimiento. Uno de los alumnos dice: “entiendo, y entonces aprendo”.

El Plan de estudio sueco para el curso de Historia en el bachillerato dice: “La enseñanza debe contribuir a la comprensión de que los hombres de cada época serán entendidos según las condiciones y los valores de su época.” (Plan de estudio, “Kursplanen för historia”, 2011). Entonces podemos preguntarnos si el entendimiento que experimentan los alumnos en función de los mundos de la vida de los caracteres también contribuye a la comprensión de las condiciones y los valores de la época representado, o si que caemos en la trampa del presentismo.⁴ Existe el riesgo de que las películas históricas simplifiquen los eventos históricos, y dirijan la empatía del espectador hacia un entendimiento vinculado, es decir un dilema didáctico.

El resultado muestra que el uso de la película histórica como material didáctico es complejo y a su vez problemático. Requiere conciencia profesional de los profesores sobre cómo funciona la narración cinematográfica en el despertar de pensamientos y sentimientos de los alumnos. Con esta conciencia también se requiere conocimiento de cómo utilizar el potencial de las películas para aumentar el entendimiento histórico. Una forma de lograr esto es concientizar a los alumnos de la diferencia entre una empatía espontánea con los caracteres y la empatía histórica. Entender la diferencia en forma consciente sería una ayuda a reflexionar sobre el pasado y la historia de una manera más amplia y a la vez elaborada.

El uso de la historia y la memoria cultural

Levantamos ahora la mirada de la perspectiva de los alumnos para ver la película histórica en el punto de intersección entre la recepción de los alumnos, las intenciones de los profesores y la narración de las películas. Quiere decir tomar en cuenta el contexto pedagógico y las relaciones didácticas. Con esto llegamos a la segunda parte de la ponencia, a mirar la película histórica y su uso en la perspectiva de la memoria cultural y con la ayuda de la metáfora del palimpsesto.

El palimpsesto

Un palimpsesto es originalmente un manuscrito que conserva huellas de escrituras anteriores en la misma superficie, pero donde las anteriores textos han sido borradas para dar lugar a la que ahora existe. El palimpsesto como metáfora en la presente ponencia se usa para descubrir diferentes estratos de textos y sentidos partiendo de una película histórica usada en la enseñanza. Vivian Sobchack utiliza el concepto “a palimpsestic historical consciousness”, la conciencia histórica palimpséstica (Sobchack, 1997, 8). Se entiende como una forma de pensar

⁴ El presentismo según Sam Wineburg es al interpretar el pasado emplear perspectivas modernas (Wineburg, 2001, p. 19).

sobre el pasado que liga y combina contrarios presumidos como mito e historia, datos y ficción. No se trata de polaridades aisladas sino de entidades en conexión mutua. Sobchack opina que no se puede distinguir el conocimiento histórico que proviene de la ciencia de historia de la cultura popular. No se trata de valorar los conocimientos en términos de bueno o malo, sino mirarlos como aspectos diferentes de lo que sabemos del pasado. La metáfora del palimpsesto funciona en lo siguiente como una herramienta para entender el papel que juega la película para el entendimiento histórico.

La película histórica y la memoria cultural

El alumno Martín, que vio la película *Letters from Iwo Jima*, ofrece un ejemplo para esclarecer cómo funciona el uso de la historia en relación a la memoria cultural. La película *Letters from Iwo Jima* fue producida en el 2006; trata de una batalla en el Océano Pacífico durante la segunda guerra mundial y es usada en la enseñanza en una escuela sueca en el 2012. Son hechos que relatan sobre la cultura histórica tanto en torno a los años de producción como a los años de su uso en la enseñanza.⁵ La cultura histórica genera ideas del pasado y el uso de la historia implica acciones donde estas ideas se activan para, 1) crear sentido 2) orientarse en el presente 3) influir el futuro (Eliasson et al., 2012, 262). Por lo tanto el uso manifiesta dimensiones temporales entrelazadas; el pasado, el presente y el futuro. El uso de la historia puede ser individual tanto como colectivo.

La cultura histórica en la cual los alumnos toman parte abarca representaciones del pasado en forma de cultura popular. Marita Sturken (1997) trata de explicar el papel que juega la cultura popular para la formación de una memoria cultural. Una cultura forma su memoria y la memoria de la cultura está interrelacionada con la memoria de los individuos que son parte de la cultura y también está interrelacionada con la ciencia de la historia. Los procesos que forman la memoria individual tiene similitudes con los procesos de la memoria cultural y los procesos del discurso histórico oficial. Están entrelazados, pero no iguales. Lo que sobre todo distingue el proceso de formación de la memoria cultural del discurso histórico oficial es la construcción, y en la construcción de la memoria cultural los artefactos culturales populares juegan un papel importante. Sturken dice:

The concept of a screen memory is particularly useful in thinking about how a culture remembers. Cultural memory is produced through representation – in contemporary culture, often through photographic images, cinema, and television. These mnemonic aids are also screens, actively blocking out other memories that are more difficult to represent. (Sturken, 1997, 8)

⁵ La cultura histórica la defino como el contexto en lo cual se entiende y articula la historia. “La *cultura histórica* es el modo concreto y peculiar en que una sociedad se relaciona con su pasado.” http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html (2015-05-22).

Sturken habla de la memoria de la pantalla, “screen memory”, y en la ponencia presente está el enfoque en el papel de la representación audiovisual del pasado y el impacto que tiene sobre el entendimiento histórico. En los procesos que forman la memoria cultural está activo el uso de la historia y en este caso el uso en las películas y por lo tanto en la enseñanza.

Martín y *Letters from Iwo Jima*

¿Cómo entonces podemos entender las experiencias de Martín al experimentar el producto histórico-cultural *Letters from Iwo Jima*, cuando le toca hacer un trabajo en la clase de historia, una clase que está dirigida por el profesor Stefan? La película es un producto de ideas de la época cuando fue grabado reflejando la cultura histórica de la época (Jönsson, 2004; Salomon, 2013). En su encuentro con *Letters from Iwo Jima* en el contexto pedagógico, Martín enfrenta el uso de la historia de los productores y las intenciones de su profesor. Por medio de interpretaciones propias y procesos de entendimiento, Martín llega a crear sentido tanto a la historia como al presente. Las capas de crear significado de Martín se puede hacer visible con las siguientes dimensiones.

La dimensión de realidad – “Llego a saber cómo realmente pudiera haber sido”

Primero esta dimensión muestra cómo Martín relaciona a la realidad y la ficción en una manera analítica, razonando sobre la credibilidad de la película. Piensa que posee mucha credibilidad porque es realista y muestra como era. El uso de la historia en la película y también la dimensión espacial contribuye a que Martín llega a pensar que la película muestra como realmente era. Cuando habla de la representación realista en *Letters from Iwo Jima* menciona la desembarcación norteamericana en la isla y compara con fuentes históricas cuando estima la credibilidad de la escena. Empatiza con la trama en la película y la sensación espacial es fuerte. Martín hace una distinción entre lo real (como está representada la batalla) y la ficción (los diálogos en las relaciones). Existen contradicciones en la entrevista con Martín: Por un lado describe *Letters from Iwo* como un documento verdadero y por otro lado dice que no se puede aprender datos y hechos de una película de ficción. Se nota una voluntad de poder distinguir entre conocimientos históricos basados en datos y hechos y otro tipo de conocimiento.

Segundo veo en la dimensión de realidad como ideas sobre una época pueden llegar a tener nuevos significados. Un ejemplo es cómo Martín habla sobre patriotismo y lo que realmente significa una guerra. Dice que la película ha cambiado sus pensamientos acerca de los japoneses. “Todos los japoneses no eran tan patrióticos durante la guerra. Había personas que no querían estar allí. Lo mismo con los norteamericanos.” (Martín 121017). Por no glorificar la guerra *Letters from Iwo Jima* ayuda a Martín a llegar a otra comprensión:

Entendí que no era glorioso participar en una guerra. Era peligroso estar allí y no querías estar allí, porque realmente no hay nadie que quiere estar en una guerra, aunque haya personas que tratan de glorificarlo. (Martín 121017, 3)

El entendimiento de Martín cambia por medio de la narración de la película, un cambio que tiene que ver con la creación de sentido, que es un acto activo. El entendimiento se desarrolla en un movimiento entre realidad y ficción, historia y mito, donde no se puede separar el uno del otro. En su presentación oral para la clase sobre la película y la batalla de Iwo Jima, Martín combina la realidad y la ficción en su Power Point. En la misma imagen deja una pantalla mostrar la escena de desembarcación de los norteamericanos y en dos pantallas más muestra datos sobre los hechos. Usa su sensación intuitiva de que los compañeros de clase entendieran la historia mejor si tejería la realidad con la ficción. (Martín, 121205)

Una explicación para cómo piensa Martín sobre la credibilidad de la película y el uso de otras fuentes para estimarla, se encuentra en cómo fue organizado el trabajo por el profesor Stefan. En la entrevista con él, es obvio que quiere que los alumnos progresen en su pensamiento crítico y en su capacidad analítica. Por eso dirigió el trabajo hacia la comparación entre fuentes científicas y la ficción. Describe que el objetivo del proyecto era desarrollar la capacidad de los alumnos de analizar qué representa la realidad y la ficción en los fuentes ficticios y también saber cómo manejar los fuentes en sus presentaciones orales (Stefan, 121010).

La dimensión humana – “Llego a saber que la historia trata de personas reales”

Esta dimensión tiene que ver con la dedicación sentimental con los caracteres de la película, y lo he comentado anteriormente hablando de la empatía. Martín relaciona sobre todo al protagonista Saigo y su situación. La narración está centrada en acompañar a Saigo y Martín llega a sentirse cerca a él. Vuelve varias veces a hablar sobre la tristeza que siente por Saigo que está obligado a participar en la batalla y siente fuerte su vulnerabilidad. Estos sentimientos se amplían a conclusiones generales sobre gente en el pasado. Eran personas de carne y hueso. Como he mencionado antes explicando la experiencia corporal, Martín con la ayuda del uso de la historia en la película llega a reflexionar sobre cómo la historia de los individuales – “la historia pequeña” – está interrelacionada con la historia general – “la historia grande”. Podríamos llamarlo el palimpsesto de la conciencia histórica (Sobchack, 1997), para describir las capas de realidad y ficción que experimenta Martín y que le ayuda a llegar a conocimiento histórico donde este tejido de realidad y ficción es una condición.

La dimensión ética – “Llego a pensar en lo bueno y lo malo, hoy en día y antes”

Esta dimensión trata de que el uso de la historia en la película inspira Martín a pensar y reflexionar sobre el presente y el pasado en términos morales. Como he mencionado

anteriormente está influido de la forma que la película a representa el individuo en relación a la historia grande. La dedicación sentimental le lleva a pensamientos morales. Entre otras cosas piensa sobre la historiografía en la perspectiva de los vencedores. En su presentación oral contrasta la celebración de la victoria de la segunda guerra mundial con la devastación de la pérdida japonesa. Siente con los japoneses como ha llegado a conocerles en la película y piensa sobre la injusticia en la pérdida. La dimensión ética es evidente en su presentación y usa la historia para desafiar a sus compañeros de clase a pensar sobre asuntos morales.

Dice Martín que está interesado en precisamente el encuentro entre el pasado y el presente. Cuando se encuentran puede pensar en diferentes aspectos de la vida de distintas perspectivas. La dimensión ética vuelve multitemporal. Se puede usar la historia para entender y valorar el presente, y al revés; usar el presente para poner el pasado en perspectiva. La dimensión ética es más general y una expresión de la cultura histórica actual y también de la memoria cultural. Recordamos lo que nos ayuda a entender el presente.

Conclusiones

Llego a la conclusión de que la película histórica sí tiene relevancia como herramienta didáctica pero no en primer lugar como una fuente para saber más sobre el pasado en cuanto a datos y hechos. La relevancia está en la capacidad que tiene una película de poner los datos y hechos del pasado en contextos apropiados para captar sentidos. Es en la interacción entre realidad, ficción y la creación de sentido que tenemos las posibilidades didácticas interesantes y desafiantes. Podemos mirar la potencial de la película con la ayuda de la metáfora del palimpsesto – una potencial que posee justamente por las capas de realidad y ficción, de pasado y presente, y de uso y creación de sentido. Sin embargo hay que ser conciente precisamente de cómo interaccionan las capas para no caer en el peligro del presentismo, lo cual mencioné anteriormente.

Los conocimientos históricos que puedo observar en mi material empírico muestran que estos conocimientos no están atados a una cierta época. Se destacan como una comprensión que podría ser más general acerca lo humano. También se destaca una comprensión que sale del uso de la historia de la película *Letters from Iwo Jima* en cuanto a su forma de cambiar las perspectivas y demistificar la guerra. En las interpretaciones que hace Martín me doy cuenta que está parte de la cultura histórica a la cual pertenece, y que esta cultura no está limitada por las fronteras nacionales. Clint Eastwood, el director dice en una entrevista: "I think it's time in history for this story or this battle to be told from the Japanese point of view."⁶

Hablando de las fronteras nacionales y la memoria cultural es interesante mirar la cultura popular y en específico la película como un fenómeno de "Cross culture". Por ejemplo *Letters from Iwo Jima* tuvo éxito tanto en los Estados Unidos como en Japón. Es usada en la

⁶ Entrevista con Clint Eastwood. The center for Japanese Studies, Berkley University, 2015-06-08): https://www.youtube.com/watch?v=ftdUyz_q_CU

enseñanza de historia en Suecia. Fue filmado en Japón con actores japoneses pero dirigido por un director estadounidense que no sabe japonés.⁷ Astrid Erll presenta el concepto transculturalidad, para describir fenómenos que se extienden sobre (“across”) culturas pero también más allá (“beyond”) de las culturas (Erll, 2011, 8). Podemos hablar de memoria histórica que no sigue los límites de las naciones, sino forma parte de un banco de memoria que atraviesa fronteras nacionales y culturales.⁸ Dos ejemplos de memorias históricas transnacionales son la segunda guerra mundial y el Holocausto. Conflictos armados en el mundo, como en Rwanda en los años noventa vuelven transculturales por medio de los refugiados, que llegaron a vivir por ejemplo en Suecia. Lo que pasa en la clase de historia es que los alumnos toman parte del banco de memoria y transforman la memoria transcultural en una memoria propia. Y en el proceso está la película presente y viva. La película en sí tanto como la conciencia histórica en cada alumno, podemos ver como un palimpsesto de la realidad y la ficción, de los sentimientos propios y los conocimientos históricos.

Finalmente podemos hablar de una *literacidad de película histórica*, “historical film literacy”, como herramienta cuando la película histórica es usada en la enseñanza de historia (Marcus & Levine, 2007, 2). Quiere decir tomar una perspectiva crítica para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos. Para lograr esto, el profesor debe tener conocimiento de cómo entienden los alumnos el lenguaje de cine, tener conocimiento sobre la producción de las películas utilizadas y del contexto histórico igual que conocimiento de cómo representaciones de cine afectan el entendimiento histórico en general. La película histórica puede servir como herramienta didáctica, puede hacer que la enseñanza de la historia llegue a desafiar los pensamientos y profundizar los conocimientos - si sabemos cómo usarla de una manera elaborada, consciente y crítica.

Bibliografía

AXELSON, Tomas. “Deeply Moved by Movies: Film viewing as a transitional space for utopian self-reflection”, presentado en: Conference on Media and Communication Research, Akureyri, Islandia, 2011.

BARTON, Keith C. & Levstik, Linda S. *Teaching history for the common good*, New Jersey: L. Erlbaum Associates, 2004.

⁷ Ibid.

⁸ La transculturalidad y la transnacionalidad se distingue por la manera de cómo considerar las fronteras nacionales. Con una perspectiva transnacional las fronteras nacionales son intactas. La perspectiva transcultural no reconoce las fronteras nacionales, sino mira la cultura en niveles supra e infra. También existe el concepto de transculturación que se ha utilizado en estudios latinoamericanos. (Graves & Rechniewski. “From Collective Memory to Transcultural Remembrance”, *Journal of Multidisciplinary Studies*, 7 (2010).

BENGTSSON, Jan. *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*, Göteborg, 2001.

BENGTSSON, Jan. "With the Lifeworld as Ground: A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition", *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology* 13 (2013): 1–18.

BERNDTSSON, Inger et. al., "Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology", *Journal of Phenomenological Psychology* 38 (2007): 256–77.

DAHL, Steven. "Folkmord som fiktion: Om filmens potential att kvalificera elevers historiemedvetande", i *Historia på väg mot framtiden: historiedidaktiska perspektiv på skola och samhälle*, ed. Per Eliasson et.al. Lund: Lunds universitet, 2010.

DAHL, Steven . *Folkmord som film: gymnasieelevers möten med Hotel Rwanda - en receptionsstudie*. Lund: Lunds universitet, 2013.

DELDÉN, Maria. *Historien som fiktion: gymnasieelevers erfarenhet av spelfilm i historieundervisningen*. Umeå: Umeå universitet, 2014. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-88698>.

ERLL, Astrid. "Traumatic pasts, literary afterlives, and transcultural memory: new directions of literary and media studies". *Journal of Aesthetics and Culture*, 3 (2011).

ELIASSON, Per, et. al., "'Det är smart att använda historia i nya händelser': Historiebruk i skola och samhälle." in *Historiedidaktik i Norden 9, Del I: Historiemedvetande och historiebruk*, ed. Per Eliasson et. al. Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

HULTKRANTZ, Catharina. *Playtime!: En studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. Umeå: Umeå universitet, 2014.

JÖNSSON, Mats. *Film och historia: Historisk Hollywoodfilm 1960-2000*. Lund, 2004.

LEE, Peter J. "Putting principles into Practice: Understanding History" in *How Students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*, ed. Suzanne M. Donovan & John D. Bransford. National Research Council. Washington: The National Academies Press, 2005.

MARCUS, Alan S. *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing, 2007.

MARCUS, Alan S. & Levine, Thomas H. "Exploring the Past with Feature Film", in *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, ed. Alan S. Marcus. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing, 2007.

METZGER, Scott Alan. "The Borders of Historical Empathy: Students Encounter the Holocaust through Film," *The Journal of Social Studies Research*, 36:4 (2012): 387–410.

PLANTINGA, Carl. "'I Followed the Rules, and They All Loved You More': Moral Judgment and Attitudes toward Fictional Characters in Film", *Midwest Studies In Philosophy* 34 (2010).

RANTALA, Jukka. "Assessing historical empathy through simulation – How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy?", *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1 (2011).

SALOMON, Kim. "Fiktionens utmaningar". *Historisk tidskrift* 133, 3 (2013).

SEIXAS, Peter. "Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations.", *The History Teacher* 26, 3 (1993): 351–70.

SEIXAS, Peter. "Conceptualizing the Growth of Historical Understanding", in *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling*, ed. David R. Olson & Nancy Torrance. Oxford: UK: Blackwell, 1996.

SEIXAS, Peter & Morton, Tom. *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education, 2013.

SOBCHACK, Vivian. "The Insistent Fringe: Moving Images and Historical Consciousness", *History and Theory* 36, 4 (1997): 4-20.

STODDARD, Jeremy D. "Attempting to Understand the Lives of Others: Film as a Tool for Developing Historical Empathy," in *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*, ed. Alan S. Marcus. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing, 2007.

STODDARD, Jeremy D. "Film as a 'thoughtful' medium for teaching history", *Learning, Media and Technology* 37, 3 (2012): 271–88.

STURKEN, Marita. *Tangled memories: the Vietnam War, the AIDS epidemic, and the politics of remembering*. Berkeley, Calif.; University of California Press, 1997.

VAAGE, Margrethe Bruun. *Seeing is Feeling. The Function of Empathy for the Spectator of Fiction Film*, Oslo: University of Oslo, 2008.

WINEBURG, Samuel S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Internet

Cultura Histórica. http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html (2015-05-22).
The center for Japanese Studies, Berkley University, (entrevista con Clint Eastwood):
https://www.youtube.com/watch?v=ftdUyz_q_CU (2015-06-08).