

A portrait of a young man with light brown, wavy hair, looking slightly to the right. He is wearing a large, white, ruffled collar (ruff) over a dark garment. The background is a dark, neutral color.

La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria

Contenidos, métodos y representaciones

Francisco García González, Cosme J. Gómez Carrasco
Ramón Cózar Gutiérrez, Pedro Martínez Gómez
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA
SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES**

LA HISTORIA MODERNA EN
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.
CONTENIDOS, MÉTODOS
Y REPRESENTACIONES

Francisco García González

Cosme J. Gómez Carrasco

Ramón Cózar Gutiérrez

Pedro Martínez Gómez

(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

- © de los textos: sus autores
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 27

Imagen de cubierta: *Felipe V, Rey de España* (1624). Diego Velázquez. (CC0 1.0) Metropolitan Museum

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos para las revistas científicas y capítulos de libros.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional

ISBN: 978-84-9044-400-9

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.00

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (U.E.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
<i>Francisco García González, Cosme Jesús Gómez Carrasco, Ramón Cózar Gutiérrez y Pedro Martínez Gómez</i>	
1. LOS CONTENIDOS SOBRE LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	
A época moderna nos manuais escolares portugueses: um balanço entre <i>história regulada, história ensinada e história desejada</i>	23
<i>Cristina Maia</i>	
Análisis del currículum de Historia Moderna en Enseñanza Secundaria desde la pedagogía crítica	39
<i>Sofía Díaz de Greñu Domingo</i>	
Contrastes de la presencia de la Edad Moderna en los libros de texto de secundaria	49
<i>Gemma Muñoz García, M^a Montserrat Pastor Blázquez y José Manuel Gómez Contreras</i>	
El papel de la mujer en la enseñanza de la Historia Moderna.....	61
<i>Antuanett Garibeh Louze y Rafael Duro Garrido</i>	
Imágenes e ilustraciones de la Edad Moderna en los manuales de ESO (de la LOGSE a la LOMCE)	71
<i>Raimundo A. Rodríguez Pérez</i>	
La enseñanza de la Historia Moderna en los manuales escolares en el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria a partir de hitos significativos: América, el Imperio español y la Guerra de Sucesión	81
<i>Juan Manuel Casanova García</i>	
La idea de decadencia durante el reinado de los Austrias en el currículum de la LOMCE: la vigencia del paradigma decimonónico . . .	93
<i>Francisco Rubino</i>	

Las minorías ibéricas de la Edad Moderna. Moriscos y judeoconversos en los libros de texto de Enseñanza Secundaria (1970-2010). Una aproximación	105
<i>Francisco J. Moreno Díaz del Campo</i>	
Tiempo histórico, longuée durée y sistema-mundo en la Enseñanza Secundaria: una didáctica de las teorías de Wallerstein y Braudel .	115
<i>Jorge Velasco Baleriola</i>	
El conocimiento de la historia local a través de los principios científico-didácticos: la conquista de Illora y su organización señorial . . .	125
<i>José Antonio Jiménez López</i>	
El reino de Granada tras la incorporación a Castilla en los manuales de Bachillerato andaluces	137
<i>Valeriano Sánchez Ramos</i>	
El uso de la historia local en la enseñanza de la Historia Moderna. El proyecto “Alcalá en el aula”	153
<i>Javier Jiménez Rodríguez</i>	
Relegadas a un segundo plano: la figura femenina en los currículos de Educación Secundaria	165
<i>Begoña Martínez San Nicolás</i>	
Historia del arte con perspectiva de género. Diseño de materiales de Secundaria y Bachillerato	175
<i>Elvira Sanjuán Sanjuán</i>	
Análisis sobre el estudio de la Historia Moderna en un instituto de Enseñanza Secundaria en territorio cervantino	183
<i>Juan de Á. Gijón Granados</i>	

2. ENSEÑAR LA EDAD MODERNA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Historia del Arte de época moderna no es aburrida: la creatividad como herramienta didáctica en la universidad	197
<i>Aintzane Erkizia-Martikorena</i>	
Aprender la Historia Moderna desde las fuentes en Educación Secundaria	207
<i>Víctor Pampliega Pedreira y Alba de la Cruz Redondo</i>	
Innovación y prácticas de aula a través de dos propuestas: administrar la Monarquía hispánica y viajar por la España ilustrada	217
<i>Juan Díaz Álvarez, Carla Rubiera Cancelas, Fernando Rodríguez del Cueto, María Álvarez Fernández y Jorge Muñiz Sánchez</i>	

El callejero de La Carolina (Jaén) como fuente de conocimiento de la Historia Moderna.	229
<i>Luis Escudero Escudero</i>	
¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna	241
<i>Marta Marín Sánchez</i>	
Tecnologías emergentes al servicio de la evaluación en la enseñanza de la Historia Moderna.	255
<i>Ramón Cózar Gutiérrez y Francisco de Borja Caparrós Ruipérez</i>	
Repoblando el futuro en las tierras de Albacete. Proyecto de innovación basado en el aprendizaje-servicio. IES Amparo Sanz de Albacete. Cursos 2016-2018	265
<i>Carmen Hernández López y Carmen Monzó González</i>	
“Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de Aprendizaje Basado en Proyectos en torno a la ciencia y la cultura en Época Moderna.	277
<i>Lorena Álvarez Delgado y Ana Luisa Martínez Carrillo</i>	
Ensenada en el Bachillerato: los cultivos en el reino de Córdoba a mediados del Setecientos	289
<i>M^a Soledad Gómez Navarro y Eduardo Lama Romero</i>	
El enemigo invisible: la peste. Una propuesta de estudio de la epidemia de Lucena de 1679 a través de las nuevas tecnologías.	307
<i>Elena X. Paoletti Ávila</i>	
Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un <i>escape room</i> sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado	319
<i>Mercedes de la Calle Carracedo, María Sánchez-Agustí, Esther López Torres, José M.^a Martínez Ferreira, Diego Miguel-Revilla, y M.^a Teresa Carril Merino</i>	
<i>Flipped classroom</i> , gamificación y evaluación continua en la docencia de la historia precolombina y colonial de América	331
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Hacia una didáctica del Madrid de los Austrias: una propuesta desde el plano de Teixeira (1656)	343
<i>David Alonso García</i>	
La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia Moderna	355
<i>Julia Hernández Salmerón</i>	

Metodología y propuesta didáctica sobre la población de Cáceres en 1787a través de las TIC's	365
<i>Raquel Tovar Pulido</i>	
La Edad Moderna a debate: la oratoria y la discusión como método activo de aprendizaje.	377
<i>Milagros León Vegas</i>	
Historia de la música durante los siglos XVI-XVII. Una propuesta didáctica	389
<i>Ricardo Largo Martín</i>	
Imágenes del Descubrimiento de América en los libros de texto de España y México	399
<i>Ana I. Irigoyen Bueno</i>	
La novela de los siglos XVI y XVII como fuente primaria para el conocimiento de la Edad Moderna.	411
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
La obra de Vandelvira en la provincia de Albacete (propuesta didáctica 3º ESO y 2º de Bachillerato)	423
<i>Mª del Mar Rodríguez Ruiz</i>	
Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna.	431
<i>Antonio Carrasco Rodríguez</i>	
Las nuevas poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en la España de Carlos III: una propuesta didáctica a partir de la legislación y la novela histórica.	445
<i>Adolfo Hamer-Flores</i>	
Los itinerarios calatravos. Una propuesta didáctica a través de las órdenes militares de Castilla	457
<i>Héctor Linares González</i>	
Mujeres en la historia. El proyecto “Identidad e imagen de Andalucía en la Edad Moderna” como recurso didáctico.	469
<i>María del Mar Felices de la Fuente, Domingo Marcos Giménez Carri- llo y Francisco Gil Martínez</i>	
Revueltas y revoluciones en la Edad Moderna. Una oportunidad didáctica	479
<i>Joaquim Enric López Camps</i>	

Una propuesta de recursos digitales interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de los avances científicos y tecnológicos de la Historia Moderna.	491
<i>Ana Luisa Martínez Carrillo y Lorena Álvarez Delgado</i>	
Conectando el pasado. La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar.	501
<i>Álvaro Chaparro Sainz y Rafael Guerrero Elecalde</i>	
Una forma del uso del ABP y del <i>flipped classroom</i> en la enseñanza de la Historia Moderna a través de la novela picaresca	513
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP	527
<i>Pedro Antonio Amores Bonilla</i>	
Una mirada a la enseñanza en Lorca durante la Edad Moderna. Del preceptor al profesorado actual.	541
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	
Una propuesta metodológica para el estudio del gremio en el aula. Las trayectorias de los linajes artesanos durante la Edad Moderna.	553
<i>Francisco Hidalgo Fernández</i>	
Sacar la Edad Moderna a la calle: la Marchena de Diego López de Arenas (1576-1640)	565
<i>Francisco Javier Gutiérrez Núñez</i>	
El estudio de la Corte y el estilo de vida cortesano en la Educación Secundaria	579
<i>David Quiles Albero</i>	
 3. LA IMAGEN DE LA EDAD MODERNA EN EL TIEMPO Y EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
“Vivir como un canónigo”. Estereotipos y realidades de los componentes de una élite social y económica del Antiguo Régimen	591
<i>Santos Jaime Valor</i>	
Recursos didácticos con piezas del Museo de América que acercan a la ESO otras realidades de Época Moderna.	603
<i>Gemma M^a Muñoz García y Esther Jiménez Pablo</i>	

Protegiendo las murallas. La adopción del patrimonio de época moderna desde la Educación Secundaria	615
<i>Antoni Bardavio Novi y Sònia Mañé Orozco</i>	
Del acto a la identidad: la utilidad del estudio de la diversidad sexual en la Edad Moderna.	627
<i>Juan Pedro Navarro Martínez</i>	
Desmontando la Leyenda Negra	643
<i>José Andrés Prieto Prieto</i>	
Didáctica crítica de la historia a través del cine: la «cultura popular» en la Edad Moderna	655
<i>Gustavo Hernández Sánchez</i>	
El cine como fuente de representaciones sociales de “El descubrimiento y conquista de América”	665
<i>Andrea M. Ordóñez Cuevas y Nicolás Pozo Serrano</i>	
El descubrimiento y la conquista de América en la televisión de la transición española: la censura del episodio “El Siglo de Oro español” de la serie <i>Érase una vez... El hombre</i>	677
<i>Julián Pelegrín Campo</i>	
El siglo XVII a través del arte Barroco. El trabajo con cuadros vivientes como aplicación en el aula	687
<i>Raúl Alcabut Utiel</i>	
Mujeres olvidadas en la historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto	695
<i>Daniel Maldonado Cid</i>	
Enseñando Historia Moderna en las aulas: didáctica con videojuegos	707
<i>Teresa Cantó Gomis</i>	
Lexical choices in the characterisation of King Henry VIII in the TV series <i>The Tudors</i>	715
<i>Verónica Falquet Aparisi</i>	
Las variaciones del clima a través de la “Gran historia”: algunas consideraciones para la enseñanza de la Edad Moderna.	727
<i>Francisco-Javier Rubio-Muñoz, Alejandro Gómez-Gonçalves y Diego Corrochano-Fernández</i>	
La imagen de la Edad Moderna a través de los videojuegos de temática histórica	737
<i>María de la Encarnación Cambil-Hernández, Daniel Camuñas-García y Rafael Marfil-Carmona</i>	

La imagen del cardenal Francisco Jiménez de Cisneros 500 años después	753
<i>Omar Gómez-Cornejo Aguado</i>	
La Guerra de Secesión española en la Educación Secundaria. Contenidos, materiales didácticos y propuesta metodológica	761
<i>Víctor Alberto García Heras</i>	
Individualismo. Discursos, prácticas y estereotipos en la Edad Moderna	771
<i>Carlos Vega Gómez</i>	
La paleografía como recurso didáctico interdisciplinar en el aula de Secundaria	781
<i>David Martín López y Francisco Fernández Izquierdo</i>	
Los <i>mass-media</i> como generador de conocimiento	793
<i>Isabel Escalera Fernández</i>	
Los sitios reales como espacios para la enseñanza. Historia, patrimonio y TIC	801
<i>Jorge Pajarín Domínguez</i>	
Nobleza y oligarquía en femenino. Un ejemplo de ascenso social en la ciudad de Granada durante el Antiguo Régimen	813
<i>Javier García Benítez</i>	
Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual	823
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
La imagen del poder. El poder de la imagen en la Edad Moderna . . .	837
<i>Rafael Gil Bautista y Carmen Gil Huedo</i>	

EL CINE COMO FUENTE DE REPRESENTACIONES SOCIALES DE “EL DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE AMÉRICA”*

ANDREA M. ORDÓÑEZ CUEVAS

(Universidad Autónoma de Madrid)

NICOLÁS POZO SERRANO

(Universidad Complutense de Madrid)

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.55

El cine es un recurso íntimamente ligado a la didáctica de la Historia. La abundancia de fuentes y su accesibilidad lo convierten en una de las herramientas más utilizadas en las aulas. Muchos académicos han coincidido en afirmar que el uso de recursos cinematográficos puede ser contraproducente; puesto que presenta una serie de vicios y problemas propios del lenguaje visual que pueden llevar a errores de interpretación. Además, existe el riesgo de tomar por veraces las representaciones que de la Historia se transmiten a través del cine. Un fenómeno que Robert Rosenstone definía como “ventana al pasado” (1992). Sin embargo, la Historia como objeto de estudio no se encuentra exenta de problemas semejantes.

El pasado histórico es inaccesible para los historiadores, tan sólo podemos recuperar aquellos relatos que hasta nosotros han pervivido y que se han significado a lo largo del tiempo. La reflexión sobre los problemas metodológicos adscritos a la enseñanza de la Historia ha sido una preocupación constante en la historiografía, sobre todo a partir de la introducción de las perspectivas de la Nueva Historia Cultural en los años 60, cuando el conocimiento histórico empieza a adquirir una preocupación verdaderamente socio – cultural, que se aleja de la pretensión positivista de acceder al pasado cómo tal, de manera veraz

* Este artículo y su correspondiente comunicación se inscriben dentro de un proyecto del programa Innova Docencia: 205/2018-2019 “Diseño de un modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de las representaciones de lo/as estudiantes” del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

y objetiva, y aspira a poner de relieve nuevas categorías de análisis, relacionadas con el pensamiento, las mentalidades y el discurso.

El giro lingüístico procedente de la filosofía y los planteamientos posestructuralistas aportados por pensadores como Levi – Strauss, Derrida o Foucault han permitido el desarrollo de nuevas metodologías historiográficas centradas en el estudio de las representaciones históricas, entre cuyos máximos representantes se encuentra Roger Chartier. Estas nuevas perspectivas se sumergen profundamente en los análisis transversales y multidisciplinares a través de la incorporación de la Antropología Histórica, la Sociología o la Filosofía.

Nuestro objetivo es unir los presupuestos de la Historia Cultural y la Didáctica Constructivista con estos planteamientos surgidos del pensamiento posmoderno con el objetivo de que el alumnado aprenda, reconozca y sea capaz de analizar las diferentes fuentes y relatos históricos, desarrollando así su capacidad crítica.

Hemos establecido como hilo de nuestro análisis el periodo reconocido como “Descubrimiento y Conquista de América” por ser un eje discursivo del temario de la Educación Secundaria y una de las bases principales en la construcción del relato nacional en España. No obstante, nos gustaría destacar una evidencia, se trata de un proceso histórico que se ha venido leyendo, analizando y explicando desde una perspectiva marcadamente eurocéntrica tanto en los textos legales, como en los manuales y en la cultura de masas. Este tratamiento supone un obstáculo para comprender el momento histórico en sí mismo, al tiempo que limita la posibilidad de aplicar la metodología planteada. Para lograrlo proponemos el uso del cine, tanto en su vertiente eurocéntrica como en lo que hemos denominado películas de la alteridad, que junto con los planteamientos teóricos de Peter Burke (2005 y 2010) y Serge Gruzinski (2000) nos permitirán acercarnos a la diversidad cultural americana, antes, durante y después de la conquista. Trataremos así de multiplicar los actores históricos, los relatos y las representaciones para acercar al alumnado a uno de los temas más trascendentales y complejos del periodo: el choque cultural, a menudo ignorado o marginado en las aulas.

LA HISTORIA COMO REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EL CINE COMO “VENTANA AL PASADO”

Al acercarnos a la Historia debemos entenderla como representación social. Tal y como expuso Chartier en su obra *El mundo como representación* (1992), los individuos y sociedades del pasado entendían su realidad conforme a sus propios esquemas mentales y esta representación trasciende en los escritos, edificios, esculturas, inscripciones, monedas... de su tiempo que hoy constituyen fuentes históricas

para acercarnos al pasado. Así los historiadores trabajamos sobre una representación concreta, frente a la pluralidad de relatos posibles, más que sobre los acontecimientos, procesos o estructuras pretéritas. Al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta que al analizar estas fuentes lo hacemos desde las perspectivas, preocupaciones y estructuras mentales de nuestro tiempo. Es decir, la Historia está sometida a un principio de circularidad por el cual, al investigar sobre el pasado, generamos nuevas representaciones resignificando las ya existentes (Guzmán Vázquez, 2013: 17)

Como historiadores y docentes, es fundamental atender a las distintas formas de ver al individuo y la realidad que lo rodea que han convivido e incluso se han enfrentado a lo largo del tiempo. Atender a esta pluralidad nos ofrece la posibilidad de enseñar al alumnado la complejidad del análisis histórico, mediante el uso de fuentes contrastadas. Evitando así caer con tanta facilidad en un mal que aqueja en exceso a la enseñanza de la Historia: la memorización de un pasado incuestionable (Pérez Garzón, 2002; Dalongueville, 2003; Capistegui, 2006).

Las representaciones sociales han servido al poder para construir las bases de un discurso histórico oficial que se ha transmitido formalmente a través de las instituciones, especialmente la educación – lo que se entiende por “alta cultura – pero también de manera más informal a través del cine, los videojuegos, el cómic, la televisión y otros difusores de la llamada “cultura popular”. No obstante, en este ámbito, también encontramos relatos que cuestionan las representaciones institucionales para difundir su propia imagen sobre el pasado histórico, de manera que pueden utilizarse para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

Casi desde sus orígenes los historiadores han renegado del cine como relato historiográfico, por su falta de rigurosidad, su simplicidad y su incapacidad para reflejar un relato académicamente sólido, puesto que lo consideran teatral, grotesco o anacrónico (Rosenstone, 1995: 30). No obstante, tendemos a obviar que la propia historiografía no es más que un relato en sí mismo, una representación narrativa de la realidad histórica condicionada por nuestras limitaciones personales y técnicas. Hace ya décadas que la academia se planteó la imposibilidad de la objetividad en el historiador y nuestra incapacidad para conocer el pasado más allá de aquellos relatos que nos han sido legados por él.

Al margen de estos debates, el cine es una de las herramientas utilizadas para transmitir ciertos relatos históricos accesible a todo tipo de público, algunos con más fortuna que otros. Y es innegable que una parte importante de nuestras

imágenes históricas (representaciones mentales) proceden en gran medida de los medios audiovisuales. Resulta difícil en el mundo occidental separar a Espartaco de la imagen transmitida por Kirk Douglas o imaginar a Leónidas defendiendo las Termópilas sin pensar en *300*. A través de los medios audiovisuales se transmiten los grandes tópicos historiográficos y se construyen representaciones que perviven en el imaginario colectivo y eso preocupa a los historiadores, no solo porque esas imágenes sean falsas o poco rigurosas, sino porque, como afirma Rosenstone, se escapan a su control (1995: 44).

A pesar de los obvios problemas que la transmisión audiovisual del relato historiográfico presenta; es una herramienta de gran utilidad como recurso didáctico puesto que permite analizar conceptos y construcciones históricas difíciles de explicar en el aula o cuyo grado de abstracción está fuera del alcance del alumnado de secundaria.

Uno de los principales riesgos que nos encontramos a la hora de utilizar el cine como fuente para la enseñanza de la Historia es la “ventana al pasado”, definida por Rosenstone (1997) como serie de imágenes y recursos que resultan reconocibles para el público medio y que añaden una falsa sensación de veracidad histórica. Esta historicidad forzosa facilita al espectador asumir como verdaderos los hechos que se le presentan gracias al uso de recursos sencillos como la introducción de un narrador “cronista”, imágenes reconocibles procedentes del arte, frases lapidarias como “la historia real jamás contada” o “la verdadera historia de...” o cartelas de datos biográficos que suelen cerrar el discurso con hechos conocidos por el espectador del tipo: “Isabel murió sin hijos por lo que el trono pasó a su sobrino Jacobo Estuardo”.

La difusión de una serie de “hechos innegables y veraces” sobre los cuales se articula el discurso – como que Colón llegó a América un 12 de octubre o que Carlos V murió en Yuste – permite transmitir un relato mucho más compacto y creíble. Este es el principal problema al que nos enfrentamos al utilizar medios de comunicación de masas, por ello, debemos poner en duda su credibilidad; para poder contraponer otras imágenes que lo cuestionen y amplíen la percepción del alumnado. En definitiva, podemos utilizar el cine como recurso didáctico, pero debemos hacerlo siendo conscientes de sus limitaciones.

“EL DESCUBRIMIENTO Y CONQUISTA DE AMÉRICA” UN RELATO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El currículum oficial incluye “El descubrimiento y conquista de América” en dos momentos de la enseñanza secundaria: en el primer ciclo de la ESO y en la asignatura de Historia de España de 2º de bachillerato. De acuerdo con los epígrafes que marca la ley, la prioridad es comprender las políticas europeas, defi-

niendo Europa como sujeto agente y América como sujeto pasivo. Sin embargo, si acudimos a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables la ley amplía nuestras posibilidades a la hora de definir los distintos sujetos históricos (LOMCE, 2015: 300 y 323).

En este sentido, Gruzinski es tajante al afirmar que no se puede comprender la occidentalización del siglo XVI sin una apertura de Europa al mundo que se estaba explorando y, por tanto, la propia transformación de la realidad europea (2018, p. 164). Por ello, no podemos entender y analizar el descubrimiento, la conquista y sus consecuencias – tal y como indica la ley – sin el componente indígena, ya que “América” es el resultado de un proceso de hibridación o mestizaje nacido del “choque de civilizaciones” (2000).

No obstante, si dirigimos nuestra mirada a los libros de texto el tratamiento dista mucho de incorporar la realidad indígena. En el mejor de los casos simplifican la pluralidad prehispánica a “tribus” del Caribe y “grandes civilizaciones” añadiendo información sobre su organización, creencias, algunos personajes históricos y deidades (Lázaro et al, 2015). Otros únicamente se refieren al mundo prehispánico al hablar del avance de los conquistadores, como elemento a combatir (Burgos et al, 2015). Esta representación del mundo indígena se traslada a las consecuencias de la conquista, las cuales habitualmente se limitan a aportaciones materiales. Aunque alguna editorial reconoce la importancia de la resistencia indígena (Lázaro et al, 2015: 207), otras limitan su pervivencia a “escasas tradiciones [que] sobrevivieron adaptadas al cristianismo” (Ayén Sánchez et al, 2015: 42).

Partiendo de la perspectiva ofrecida por los textos, entendiendo la historia como una representación social y reconociendo las posibilidades del cine y su uso didáctico, planteamos un análisis de diferentes películas para ofrecer al alumnado una perspectiva más amplia, que permita la confrontación de imágenes y favorezca el desarrollo del pensamiento crítico.

INDÍGENAS, COLONIZADORES Y AMÉRICA EN EL CINE

Para este análisis hemos seleccionado seis películas; tres de ellas abordan la cuestión desde un punto de vista eurocéntrico: *El Dorado* (Gómez y Saura, 1988), *1492 La conquista del paraíso* (Golbacas y Scott, 1992) y *Apocalypto* (Davey, Dowd y Gibson, 2006). Las otras tres películas, de la alteridad, son producciones mexicanas que se inspiran en tradiciones y elementos culturales nativos: *In Necuepaliztli in Aztlan* (Prior, Langarica y Cattlet, 1991), *La otra Conquista* (Domingo y Carrasco, 1998) y *Eréndira Ikikunari* (Cattlet, 2006). Esta selección nos permite

contraponer imágenes diferentes del indígena, del colonizador y de América, categorías que guiarán nuestro análisis.

INDÍGENAS: SALVAJES, CIVILIZADOS Y HEROÍNAS

En este apartado hemos de tener en cuenta el uso que se hace de los elementos culturales, ideográficos, iconográficos y cosmogónicos indígenas. Su presencia en la narración rompe los referentes eurocéntricos y representa la realidad prehispánica con identidad propia contraponiéndose a los anclajes epistemológicos del observador. Especial relevancia adquiere el uso de las lenguas nativas, que en *Eréndira Ikikunari*, *In Necuepaliztli in Aztlan* y *Apocalypto*, dominan la narración. Al conceder protagonismo a la realidad indígena retrata a los castellanos en “intrusos” incapaces de entender la realidad contextual. En *El Dorado y 1492: la conquista del paraíso* el elemento indígena es marginal y en *La otra conquista* minoritario y resistente.

Algunas escenas contribuyen a reforzar las diferentes representaciones de los nativos. Salvador Carrasco muestra la importancia de la tradición cultural mexicana que perdurará a través de los códices, puestos bajo la protección de Tonantzin, la diosa madre. Idea que refuerza cuando al ser destruidos los indígenas afirman: “nuestra historia no es más que humo”. Al mismo tiempo, Juan Mora Cattlet pone de manifiesto las tradiciones, rituales y creencias de los purépechas en *Eréndira Ikikunari* a través del matrimonio, los sacrificios y las disputas de poder.

La pluralidad es otra de las características que contribuyen a construir la identidad indígena, esto se refleja especialmente en las películas de Mora Cattlet. *Eréndira Ikikunari* es explícita al diferenciar a los aztecas -que ya han sido derrotados- de los propios purépechas. A la vez refleja una división interna en términos estratégicos, diferenciando entre aquellos que apuestan por combatir a los conquistadores, frente a quienes son proclives a la alianza. Mientras tanto, en *In Necuepaliztli in Aztlan* esta pluralidad se refleja en los mexicas guerreros, seguidores de Huitzilopochtli, y los sacerdotes, seguidores de la diosa madre. *La otra conquista*, pone de manifiesto otro tipo de diversidad social; menospreciando al primogénito de Cortés, fruto de su relación con la Malinche, al tiempo que Topiltzin, al ser hermanastro de Isabel Motecuzoma y descendiente del gobernador azteca, evita su condena a muerte. El mestizaje y los linajes adquieren relevancia en el mundo colonial.

Esta caracterización del indígena contrasta con la realizada por otros personajes: fray Diego Coruña, en *La otra conquista*, retrata a los indígenas como

violentos al afirmar que de matar indígenas “se encargan los propios indios con sus malditas costumbres”. Pero también en otras películas, por ejemplo, en *El Dorado* la población indígena se representa de manera colectiva, impidiendo su individualización. Su papel se reduce al de guías o grupos indeterminados que son objeto de la ira y violencia de los conquistadores al sentirse engañados o frustrados por no alcanzar la ciudad dorada.

En una posición intermedia se sitúa *Apocalypto*, los mayas aparecen representados como un compendio de pueblos que comparten algunos rasgos culturales, diferenciados tanto visual como argumentalmente, una mirada más plural de la situación americana previa a la llegada del europeo. Además, ciertos tópicos, como los sacrificios humanos, presentan una marcada carga ritual, aunque sin la profundidad de los ejemplos de la alteridad.

En definitiva, las películas con una perspectiva de la alteridad presentan una realidad indígena con más identidad, que se descarga de estereotipos, profundizando en las tradiciones, culturas e idiosincrasias de los pueblos representados. Las eurocéntricas restan identidad a la realidad indígena al ser un elemento secundario, al que se enfrentan y, por tanto, se introducen como prototipos, elementos reconocibles para el espectador, sin profundidad, pasado o identidad propia. Esto nos ofrece distintas imágenes del indígena, desde el salvaje destructivo a la heroína Eréndira, pasando por sociedades organizadas con sus costumbres e imaginarios propios.

COLONIZADORES: CONQUISTADORES, MISIONEROS, DIOSES Y DEMONIOS

La imagen de los llamados “colonizadores” difiere de manera significativa en nuestros dos grupos de análisis. En el caso de las cintas eurocéntricas encontramos divergencias entre las representaciones. Ridley Scott focaliza particularmente sobre la figura de Colón y, por tanto, limita la profundidad psicológica e interpretativa de otros personajes. La narración se centra en las dificultades que debe atravesar el protagonista para lograr su objetivo, una suerte de camino del héroe que culmina con el descubrimiento del Nuevo Mundo. Sin embargo, resulta una construcción maniquea de los personajes; con un Gerard Depardieu, aventurero, inteligente, valiente y osado; frente a quienes intentan frustrar su proyecto. Asociando de forma clara la figura del conquistador y el héroe.

Carlos Saura otorga especial relevancia a las personalidades divergentes que encuentra dentro del conjunto de los conquistadores. Los protagonistas representan la doble vertiente que se puede asociar a ellos: las virtudes heroicas

atribuidas a la expedición trasatlántica y los vicios de los hombres en una tierra ajena. El comandante, Ursúa, se presenta como un joven heroico, preparado para cumplir con su misión, a pesar de los riesgos que entraña y las dificultades que pueda encontrar en el camino. Pero también es víctima de sus pasiones, dejándose llevar por su deseo carnal hacia una joven mestiza. Mientras que, Lope de Aguirre, más experimentado tras haber residido durante varios años en el territorio americano, se presenta como un personaje cínico, curtido en batalla y en experiencia, menos entusiasta y más receloso ante las hostilidades que encuentran en su búsqueda.

Estos personajes, a pesar de presentar una visión algo más humana y romper levemente con la idealización de los conquistadores, siguen respondiendo a los arquetipos propios de las visiones clásicas del cine de aventuras. La ausencia de una presencia indígena, con una personalidad definida, les convierte, una vez más, en representaciones conceptuales clásicas. No existe una interacción real entre estos hombres y los pobladores originarios, más allá de una relación de sumisión directa, no hay intercambio, ni ideológico, ni cultural, ni social. Se presentan dos espacios claramente diferenciados entre colonizadores y colonizados.

El ejemplo de *Apocalypso* resulta poco representativo en este caso puesto que la única imagen que puede interpretarse como “colonizadores” la encontramos en la escena final, a modo de panorámica en la distancia, en la que observamos varios barcos castellanos. La reacción de los protagonistas oscila entre la huida y la admiración ante una nueva realidad. En *In Necuapalitzli en Aztlan* la ausencia es completa, ya que los colonizadores no forman parte de la narración.

En las alteridades encontramos una representación diferenciada entre los colonizadores: por un lado, se encuentran los militares, violentos y codiciosos; y los misioneros con un perfil mucho más dialogante y cultural, pero representantes del paternalismo que subyace al proceso de evangelización, siendo su máximo representante fray Diego Coruña.

En *Eréndira* aparece también la perspectiva religiosa con la que el mundo indígena asoció, en algunas ocasiones, a los castellanos y los dioses. Por este motivo, el director, rescinde su individualidad con el uso de máscaras, representándoles como un grupo indiferenciado, esos nuevos dioses augurados por la vía profética. Cuando son despojados de sus máscaras revelan una identidad humana, pero también más negativa, como “demonios sedientos de oro” que rompen con las dinámicas propias del pueblo indígena para su propio beneficio. En cuanto a los misioneros su objetivo es una destrucción mucho más simbólica, la eliminación de los ídolos indígenas.

AMÉRICA: ESPACIO DE CONQUISTA EUROPEA Y RESISTENCIA CULTURAL INDÍGENA

Cada película categoriza de diferente forma cada uno de estos elementos, por tanto, nos encontraremos distintas imágenes de América.

En las películas eurocéntricas, se presenta América como un espacio de expansión y desarrollo del mundo europeo. Esto se evidencia de distintas maneras, una de ellas es reducir la realidad indígena a una serie de estereotipos identificables, mientras se potencia y profundiza en la imagen de los conquistadores. Sin embargo, en las cintas encontramos expresiones más explícitas. Ejemplo de ello es una de las frases que da comienzo a *1492: la conquista del paraíso*: “Hubo un tiempo en el que el Nuevo Mundo no existía”, referencia a que este territorio y las realidades que en él existen cobran importancia a partir de la llegada europea. Eso se refleja en la construcción de Colón como protagonista; el descubrimiento del nuevo continente culmina su arco narrativo al completar de forma exitosa su misión.

La imagen proyectada en *El Dorado* responde a la necesidad de expansión territorial y riqueza, propia de los europeos. América se refleja como una tierra de oportunidades, repleta de peligros y dificultades, pero capaz de recompensar a los valientes exploradores con tantas riquezas como puedan imaginar a cambio de su entrega, valor y osadía. Sin embargo, el resultado es mucho menos provechoso, los conquistadores, cegados por la codicia y el poder, tratan de encontrar el lugar mítico y se pierden a sí mismos en el proceso; fracasando y convirtiéndose en representaciones fallidas del héroe.

Al mismo tiempo, la imagen que se construye en *Apocalypto* es la de un lugar de enfrentamiento entre las distintas culturas mayas. Sin embargo, el título y la escena final actúan a modo de epílogo anticipando esa idea de América como espacio de conquista europea.

Por el contrario, las películas de la alteridad nos ofrecen América como un espacio con identidades propias, plurales y complejas, lo que se manifiesta en las distintas formas de afrontar los conflictos. Esta imagen es evidente en *In Necupalitzli in Aztlan*, debido a la ausencia de elementos europeos y en *Eréndira Ikikunari* donde el imaginario purépecha cobra importancia hasta el punto de que los personajes europeos se estereotipan mediante el uso de máscaras, de acuerdo con los testimonios indígenas. Al mismo tiempo es recurrente fundir la narración con la acción a través de los códigos, ligando el relato visual y argumental a la perspectiva indígena.

A esta idea de América como realidad plural se suma la que aporta *La otra conquista* al incidir en la resistencia cultural indígena. En una escena, el ídolo de Tonantzin es sustituido por una imagen de la Virgen, paralelismo clave para ilustrar la importancia de la religión. Y así, presenta dos realidades culturales diferenciadas que chocan y se enfrentan, pero a la vez son permeables, como ilustra el dominio del náhuatl por parte de fray Diego de Coruña o su consulta a sanadores mexicas. Este choque cultural y su complejidad se evidencian a través de distintos trances, que tanto Topiltzin como Diego Coruña padecen, en los que se funden elementos cristianos y mexicas. En este sentido, el episodio más relevante es el desarrollo en paralelo del sacrificio humano de tradición indígena y la comunión cristiana. Tanto *Eréndira Ikikunari* como *La otra conquista*, reflejan que la conversión es la forma más eficiente de supervivencia cultural indígena.

CONSIDERACIONES FINALES

Este sucinto análisis nos permite extraer algunas conclusiones a tener en cuenta a la hora de utilizar el cine como herramienta didáctica.

En primer lugar, existen películas con planteamientos, objetivos y perspectivas claramente diferenciadas que ofrecen al alumnado, también desde el punto de vista cinematográfico, distintas representaciones con los que contrastar ideas y relatos para profundizar en el conocimiento histórico y contribuir al desarrollo del*/ pensamiento crítico.

Estas películas se prestan a varias opciones de trabajo. Sin embargo, atendiendo a nuestro objetivo principal, contrastar distintas fuentes y representaciones, creemos que es preferible realizar una selección de escenas sobre un mismo tema y ofrecer al alumnado su análisis y comparación, con el apoyo de las fuentes pertinentes que permitan profundizar en estas ideas. Con el uso de categorías como *indígena*, *colonizador* y *América*.

Creemos conveniente recalcar la intencionalidad de determinados formatos, aparentemente inocentes, como el cine. Este tipo de trabajo pretende transmitir al alumnado una metodología que les permita desarrollar el análisis histórico, pero también que trascienda la propia disciplina y les sea de utilidad en su día a día frente a una novela, una serie, un cómic, una noticia o un discurso.

Por último, consideramos que nuestra apuesta no es una innovación en cuanto a las herramientas utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje, un campo profusamente trabajado. Sin que defendemos la innovación en cuanto a la profundidad, la proyección y los objetivos de aquellos contenidos que como historiadores y docentes queremos transmitir a nuestros alumnos y alumnas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén Sánchez, F.J. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Historia moderna*. San Fernando de Henares, España: Oxford Educación.
- Burgos Alonso, M. y Muñoz-Delgado, M.C. (2015). *Geografía e Historia 3 ESO. Unidades de 1 a 3*. Madrid, España: Anaya.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto*. Barcelona, España: Cultura Libre.
- (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid, España: Akal.
- Capistegui, F.J. (2006). Más allá de su oficio, el historiador en sociedad. *Alcores*, 1, 63-93.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 3-12.
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós.
- (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Guzmán Vázquez, D. (2013). La historia cultural como representación y las representaciones de la historia cultural. *Cuadernos de Historia Cultural. Revista de Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*. (2), 16-27.
- Lázaro Arbués, M., Buzo Sánchez, I., Araujo Ponciano, J. y Tébar Arjona, J. (2015) *Geografía e Historia 3 ESO*. Madrid, España: SM.
- Pérez Garzón, J. S. (2002). “Usos y abusos de la historia”. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 11-24.
- Rosenstone, R. (1997). *El pasado en imágenes: el desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Madrid, España: Sílex.

REFERENCIAS FILMOGRÁFICAS

- Davey, B., Dowd, N. (productores) y Gibson, M. (director). (2006) *Apocalypto* [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Touchstone Pictures / Icon Productions.
- Domingo, A. (productor) y Carrasco, S. (director). (1998) *La otra conquista* [Cinta cinematográfica]. México: Carrasco, Domingo Films / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Golbacas, A. (productor) y Scott, R. (director). (1992) *1492: The Conquest of Paradise* [Cinta cinematográfica]. Reino Unido: Cyrk / Légende Films / Due West / France 3 Cinéma / Société des Etablissements L. Gaumont.

- Gómez Montero, A. V. (productor) y Saura Atarés, C. (director). (1988) *El Dorado* [Cinta cinematográfica]. España: Canal+ / Chrysalide Film / Compañía Iberoamericana de TV / France 3 Cinéma / RAI/ SACIS / TVE / UGC.
- Mora Catlett, J. (director). (2006) *Eréndira, ikikunari* [Cinta cinematográfica]. México: Eréndira Producciones / CUEC / Foprocine / IMCINE.
- Prior, J., Langarica, J. (productores) y Mora Catlett, J. (director). (1991) *In Necuepaliztli in Aztlan* [Cinta cinematográfica]. México: Cooperativa José Revueltas / Dirección de Actividades Cinematográficas de la UNAM / Fondo de Fomento a la Calidad Cinematográfica / Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) / Producciones Volcán S.A. de C.V.