

El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales¹.

Laura Radetich*

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

El presente texto recoge reflexiones originadas en la investigación “*Conocer para incidir en la práctica educativa*”. Sus resultados producen una serie de transformaciones en el desarrollo de las prácticas docentes de los alumnos de la carrera de Historia de la Universidad de Buenos Aires; se modificó el paradigma de enseñanza aprendizaje a partir del uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de los alumnos y de los profesores; se trazaron algunas líneas metodológicas para mejorar la práctica y plantear alternativas al visionado completo de las películas. La innovación tiene como fundamento la aparición de tecnologías que propician la edición de fragmentos y la selección de recortes de imágenes para ser vistas durante la clase, tecnología que Alain Bergala llama Fragmentos Puestos en Relación (FPR). Los fenómenos analizados dejan abierta una brecha enorme sobre lo que ocurría antes con el uso del cine en el aula y lo que se está desarrollando en las prácticas de los futuros profesores, poniendo el énfasis en el análisis de la mirada y en la producción de materiales audiovisuales. Dado que las películas resultan tan eficientes a la hora de narrar y motivar el conocimiento, como lo era hasta el siglo XX el libro de texto. En la investigación, se sugiere a los profesores noveles el uso guionado de audiovisuales que colaboren con el estudio en curso.

Palabras clave: Educación. Cine. Práctica educativa.

Summary

Good practice for the use of film in social science teaching. Laura Radetich. This text includes reflections arising in the investigation "Knowing to influence educational practice." Their results produced a series of transformations in the development of teaching practices for

¹Artículo derivado del trabajo de investigación que se desarrolla con el Ministerio de Educación de la Nación- INFD- Investigación Educativa “Conocer para incidir en la práctica educativa- Proyecto N°1085, el cual busca incorporar a la práctica educativa los nuevos discursos desde el uso de películas y material audiovisual. La investigación fue realizada a lo largo del año 2010 en la ciudad de Buenos Aires; tuvo como centro de análisis las representaciones generadas por el discurso fílmico en los alumnos de la escuela secundaria. Se trabajó en sectores bajos, medios y altos de escolarización dentro del territorio de la Provincia de Buenos Aires, quinto distrito educativo más importante de América Latina por sus numerosos servicios educativos.

*Profesora de Didáctica Especial de la Historia y Práctica de la Enseñanza (UBA). Doctoranda en Historia, Magíster en Nuevas Tecnologías de la Educación. Correo electrónico: radetich@gmail.com

students at the race History of the University of Buenos Aires, was changed the paradigm of teaching and learning from the widespread use of new information technologies and communication by students and teachers, were laid out some methodological guidelines to improve practice and propose alternatives to full viewing of the films. Innovation is the development of foundation technologies that promote the release of fragments and the selection of cuts of images to be viewed in class, Alain Bergala technology called Fragments Places in Relationship (FPR). Analyzed phenomena leave open a huge gap on what went before with the use of film in the classroom and what is developing in the practices of student teachers, with an emphasis on the analysis of the look and the use of film in the classroom and what is developing in the practices of student teachers, with an emphasis on the analysis of the look and production of materials audiovisual. Since the films are so efficient at telling and motivate knowledge, as he was until the twentieth century textbook. In research, it is suggested that novice teachers use scripted audiovisual work with the current study.

Key words: Education – Audiovisual materials- Social Science teaching

Fundamentos conceptuales de la investigación

Desde la didáctica de las Ciencias Sociales vamos apropiándonos de las distintas producciones creadas por la humanidad para mejorar la enseñanza de las mismas, tomando todas las manifestaciones que puedan ser consideradas como un aporte al conocimiento.

A lo largo del siglo XX, la importancia de los registros audiovisuales desplaza el interés comunicacional. La audiencia y la teleaudiencia vuelven real lo ficticio y ficticio lo real, haciendo que las versiones de los acontecimientos sean cada vez más parecidas a la narrativa audiovisual y al discurso fílmico. La tecnología ha llevado a la sociedad a vivir en una iconosfera en la que la saturación de imágenes genera un vacío conceptual de las mismas, llegando a convertir grandes obras en virtuales transparencias, banalizando. Esta iconosfera es un entorno que constituye un complejo sistema de interacciones entre el sujeto y las imágenes de su espacio social. En nuestro caso, los jóvenes consumen y sostienen una cultura extraescolar que juega un rol fundamental dentro del espacio institucional educativo porque compite en tanto función proposicional con la escuela. Pero el uso de un lenguaje icónico no proposicional dificulta la transmisión de las competencias que se gestan en el aula como la capacidad analítica, la comprensión de las estructuras del pensamiento y la creación de otros niveles de comprensión.

El conflicto cultural entre los jóvenes y la escuela no es sólo y sobre todo una cuestión de valores sino que remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes “experimentan” y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende en relación con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de bienes culturales (Internet, videojuegos, música, etc.). Fanfani (2003).

Atendiendo a este cambio paradigmático en el que nos encontramos, es necesario continuar analizando las posibles alternativas para el desarrollo de estructuras cognitivas que resuelvan esta paradoja. Si el alumno no se acerca a las viejas estrategias de transmisión, entonces serán los profesores los que deberán modificar sus métodos y estrategias para la enseñanza de la Historia.

Desde el año 2006 –desde la cátedra de Didáctica Especial de la Historia y Práctica de la Enseñanza, he investigado acerca del uso de los recursos audiovisuales para la enseñanza de la Historia en sectores marginales del conurbano bonaerense, partiendo de la hipótesis de que los alumnos en contextos desfavorables tienen menos posibilidades de relacionar los conceptos abstractos con los acontecimientos y que el recurso audiovisual resulta ser un facilitador para los jóvenes adolescentes.

Los futuros profesores

Analizando el audiovisual y el uso cotidiano que de ellos se hace en el aula, se encuentra que los jóvenes que han nacido y se han criado con estas tecnologías logran una apropiación que resulta natural.² Sin embargo, los futuros profesores incorporan a sus prácticas el lenguaje fílmico omitiendo el análisis de los distintos niveles de sentido antes de llevarlo al ámbito escolar. Formalmente los futuros profesores creen incorporar este recurso de manera adecuada, pero realmente solo proyectan contenidos acríticamente³.

A partir de las distintas observaciones de practicantes y del análisis de sus planes de clases, se pudo ver que no existe una deconstrucción⁴ del discurso historiográfico. Los practicantes del profesorado de historia desarrollan un discurso vinculado con lo fáctico, trazando las rupturas y continuidades en el plano de lo político y elaboran discursos enciclopedistas de formaciones previas sin incorporar elementos facilitadores de la práctica de la enseñanza de la Historia.

Se intentó encontrar explicaciones y adaptaciones del discurso audiovisual al discurso histórico dentro del aula, sin embargo los atajos propuestos para encaminar la tarea de los futuros profesores no resolvió el problema conceptual, esto es, la lectura del discurso fílmico no solo en función de la “información” sino también en relación con las otras dimensiones – artística y cultural- que el cine permite realizar y que son necesarias para la comprensión histórica.

El discurso audiovisual como fuente primordial del discurso de los jóvenes es complejo y polisémico, y a su vez genera un tipo de argumentación diferente en la explicación de los profesores noveles, pero resulta difícil establecer cuáles son los aportes propios y cuáles son los aportes generados a partir de la influencia de los medios de comunicación audiovisual.

Es en este sentido que se da un salto epistémico⁵ que sobrepasa los límites disciplinares y avanza hacia la interdisciplinariedad como forma de construcción discursiva, tomando elementos de otras áreas del conocimiento. Esto se traduce en la necesidad de un nuevo enfoque historiográfico en la formación de profesores, centrado en las distintas dimensiones del discurso –oral, visual, audiovisual-, etc.

² Sobre un total de 220 alumnos de profesorado, 78% afirma que ven de 10 a 20 películas anualmente, solo 12 % ven hasta 10 películas anuales y el resto ve menos de 5 películas por año.

³ Los alumnos del profesorado de ciencias sociales formaron parte de una experiencia en donde se les proyectó la película “La Revolución es un sueño eterno” (pre estreno) basada en la novela de Andrés Rivera y se les solicitó que respondieran sobre la relación que esta película tiene con los Diseños Curriculares y solo el 48% pudo relacionar la película con el proceso independentista americano.

⁴ La deconstrucción en este caso refiere al desmontaje de un concepto o de una construcción intelectual por medio de su análisis, mostrando así contradicciones y ambigüedades.

⁵ De la producción en las prácticas a la generación de saberes en la formación, este salto -si se lo estudia- puede dar paso a nuevas formas o métodos didácticos dentro de las ciencias sociales.

Es por lo tanto una aspiración cambiar la metodología del uso del cine de manera intuitiva y por afición, para pasar a la incorporación didáctica de este recurso. Esos conocimientos abarcarían tres aspectos: las características propias de cada medio audiovisual en función de su aplicación al aula, las virtualidades en relación con la enseñanza de la Historia y las formas de trabajo con estos materiales.

Esta investigación está centrada en el uso del cine para la enseñanza de la Historia a partir de una formación específica en cuanto a estrategias y método de análisis fílmico específicamente orientado a la enseñanza de Historia en el nivel medio, teniendo en cuenta que no se aspira a la formación de críticos de arte. Dado que el profesor de Historia se convierte dentro del aula en "historiador", se supone que queda facultado tanto para enseñar Historia como para producir sus propios discursos. Esto presupone una reformulación de la función del profesorado ya que no puede pensarse una producción del profesor/ historiador que no reúna la capacidad para enfrentar las dificultades de las transformaciones del discurso dentro del aula.

Los presupuestos teóricos sobre los que se trabajó en la investigación, están basados en la lectura de la imagen y en la construcción de representaciones fílmico/históricas por parte de los profesores noveles y estudiantes de profesorado de Historia.

Desde el proyecto de investigación ese encontró un primer nivel de análisis, que es la confrontación del discurso y las actitudes académicas tradicionalistas que niegan la incorporación interdisciplinaria en la formación curricular del profesor de Historia en las prácticas áulicas. Esta resistencia no hace más que corroborar la necesidad del cambio en la metodología y el análisis de estos recursos y la formación de los futuros profesores en este sentido. Formarlos para operar un cambio de su propio discurso, dada la necesidad de incorporar el audiovisual que resulta mucho más poderoso y atractivo que el dictado de clases oral.

Las representaciones de la historia y las representaciones del cine

Mientras existen distintas posturas respecto de la relación entre el cine y la historia, el cine — visto como representación de la realidad— pone en juego entre ambos algunas semejanzas y muchas diferencias, lo que resulta ser un reflejo de viejas polémicas del campo historiográfico que aún están sin resolver: Simiand y Seignobos, y otras más actuales como Perry Anderson y E.P. Thompson.

Una importante corriente de la historia contextual⁶ considera al cine como fuente y recurso de la historia, concibiendo la imagen fílmica en tanto discurso y arte.

Robert Rosenstone analiza las relaciones entre el cine y la historia y los problemas surgidos y derivados de la existencia de una versión fílmica del pasado, tomándolo como una escritura de la historia, entre otras. Desde esta perspectiva, los valores intrínsecos del cine son el de constituirse, en tanto producción cultural, en un espléndido testimonio histórico.

El cine, tal como lo define Román Gubern “es un instrumento de comunicación de masas que pretende llegar al mayor número posible de seres humanos” (Gubern, 1996). Su objetivo es plural: narra, representa, influye, comunica, informa, enseña, crea y recrea modelos de comportamiento, o transmite, a partir de las ideas del que ejerce la dirección fílmica, los

⁶Integran esta perspectiva dentro del campo historiográfico Marc Ferro, Zenna Davies, Robert Rosenstone, etc.

problemas, angustias, sueños o necesidades de un grupo determinado de la sociedad. En otras palabras, el cine produce la condensación entre el conocimiento y el reflejo sensorial y sensitivo necesario para su mayor proximidad con las representaciones sociales.

Marc Ferro (1995) fue uno de los primeros analistas que vieron el cine como una fuente de documentación útil para la investigación y la enseñanza de la Historia, debido a sus enormes posibilidades de expresión y a su capacidad para mostrar y connotar determinados aspectos de la vida cotidiana: estereotipos, mentalidades, poder simbólico, relaciones sociales de género, etc.

En cuanto a la reflexión sobre las representaciones históricas y el nuevo discurso interdisciplinar complejo, vemos que a partir de la historia cultural se considera al individuo inserto en las dependencias recíprocas que constituyen las configuraciones sociales a las que él pertenece. La historia cultural, entonces, apunta a no autonomizar lo político –como se viene dando hasta el momento en la formación de profesores- sino a comprender cómo toda transformación en las formas de organización y de ejercicio del poder supone un equilibrio de tensiones específicas entre los grupos sociales.

Según Norbert Elias (1987), la cultura permite articular dos significaciones, una que designa las obras y los gestos que en una sociedad dada atañen al juicio estético, y otra que certifica las prácticas cotidianas que constituyen el entramado de las relaciones y que expresan la manera en la que una comunidad singular vive y reflexiona su relación con el mundo y la historia. Reflexionar sobre la cultura es entonces, para Elías, establecer relaciones recíprocas entre ambas definiciones.

Las obras están en permanente diálogo entre la producción y la recepción, y en el cine la película es el mensaje. El mensaje que se produce por medio del cine está apoyado en la película en sí, y como en cualquier hecho comunicativo el lenguaje fílmico viene formalizado a partir de recursos propios, generando un fenómeno en principio del orden semiótico. Ahora bien, además de integrar la pluralidad de sentidos a partir de los distintos lenguajes que entran en juego como los sentidos de la vista y el oído, supone también la incorporación de otros lenguajes como la música, los colores, las formas, la fotografía, la luz etc. que integran el mismo fenómeno que más allá del sistema perceptivo pone en juego una amplia gama de sistemas culturales. La imagen, pues, denota en el sentido estricto y solo connota cuando se realiza la percepción de la misma porque se constituye en sentido.

Si toda representación comporta un sistema de convenciones codificadas, el cine histórico se configura como una doble representación –del pasado y del presente- y por lo tanto sometido a una doble verosimilitud. La importancia de la verosimilitud en una representación está en relación directa con la posibilidad de autenticidad de la misma, por lo tanto el cine histórico está condenado a aparecer creíble o verosímil. Pero en el caso del cine histórico también encontramos el verosímil relacionado con la idea histórica de “efecto del corpus disciplinar” vinculado obviamente con las formas escritas e institucionales. Es decir, la historiografía y el saber histórico social son los dos elementos constituyentes de los códigos de verosimilitud particulares del cine histórico. En el primer caso, la academia verifica el grado de verosimilitud pero la opinión general es la que permite que se repitan los errores o se legitimen, ya sea por deformaciones acumuladas, o por la presión ideológica que se pone en juego cuando se enseña historia.

Sobre el método y el objeto

Un tema que puede modificar esta perspectiva de análisis, es la cuestión en torno a qué cambia y para qué realizar el cambio en la metodología de la implementación del audiovisual en el aula. En este caso se puso en juego la teoría de la percepción que postula Elliot Eisner (1995), centrada en torno al lugar de la representación visual como estrategia didáctica. Paralelamente, en el campo historiográfico también existen estrategias de enseñanza utilizando el análisis de una “película” con una aproximación contextual.

Las películas se pueden analizar como registros históricos y el método de análisis puede variar según la escuela historiográfica que se utilice. En el caso de los Estados Unidos de Norteamérica, se utiliza la historia contextual para el análisis fílmico de la historia -tomando en cuenta que todos los productos audiovisuales son en última instancia de ficción o no ficción pero siempre subjetivos- Rosenstone (2006).

De la experiencia estética a la estructura cognitiva

Teniendo en cuenta que el visionado está orientado a jóvenes adolescentes, es necesario definirlo como espectador. A partir de esta definición se hizo una revisión teórica referida a la educación artística y la percepción. Se referirá a continuación algunas de ellas, como por ejemplo, los aportes de Vigotsky, Eisner y Arnheim.

Según Vigotsky, la creación artística muestra que la base de una experiencia artística es la representación, y sus rasgos característicos generales son las propiedades comunes de los procesos intelectual y perceptivo”.

El aprendizaje artístico, según Elliot Eisner, (1995), se desarrolla en tres niveles diferentes; uno es la creación artística, otro es la percepción estética y finalmente el reconocimiento del arte como fenómeno cultural. En tanto que la mirada crítica y la percepción estética no se alcanzan como una consecuencia automática de la madurez, el desarrollo artístico es producto de complejas formas de aprendizaje que se llevan a cabo en cada uno de los niveles mencionados.

Los estudiosos de la Gestalt -especialmente Arnold Arnheim- han promovido la teoría del desarrollo perceptivo que sostiene que las personas maduran aumentando su capacidad de discriminar entre las cualidades constitutivas de su entorno. Estos teóricos denominan diferenciación perceptiva a este proceso que consiste en percibir, comparar y contrastar cualidades.

Sobre la percepción de los sentidos. La mirada

A partir de estos aportes, se propusieron las siguientes consideraciones como orientadoras de las intervenciones didácticas que se diseñan en el contexto de la investigación: la diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva en general, se desarrolla progresivamente haciéndose más compleja a medida que aumenta su experiencia de **ocularización**. Esta capacidad no es lineal – es decir que no parte de lo simple a lo complejo- el mundo visual es complejo y a medida que maduramos reducimos ese mundo a ciertos símbolos visuales generales y discursivos para dichas cualidades. En síntesis, la esencia de la percepción consiste en ser selectiva. La estructura de referencia que los alumnos utilizan en el momento de observar afecta a la percepción y en consecuencia determina lo que se ve. A estas interferencias que emanan de lo que han aprendido a esperar de ciertos fenómenos se los denomina constancias visuales. Estas constancias reemplazan lo que ven por lo que saben mediante la sustitución de cualidades concretas que hallamos en un momento y en un lugar por las generalizaciones visuales o estereotipos perceptivos que se han desarrollado a través del aprendizaje perceptivo.

Organizar las constancias visuales es organizar el mundo visual, porque si no, se vuelven una interferencia en la percepción estética del mundo visual. También afecta al dominio de estructuras cognitivas, las diferentes estructuras de referencia estética.

Estas consideraciones permitieron replantear los objetivos de la investigación: si se entiende que la percepción estética y los sentidos configuran también estructuras cognitivas válidas, se puede plantear como uno de los objetivos corroborar la transposición que genera la incorporación de películas para la enseñanza de la historia que funcionarían como las interferencias a las que nos remite Elliot Eisner, aprovechando todos los sentidos para hacer del conocimiento histórico una experiencia significativa.

La explicación y la argumentación por otros medios

Se toma a la explicación histórica como una representación del pasado, de allí que los profesores de historia crean también una forma historiográfica original y única dentro del aula. Las operaciones discursivas tienden a ocupar una posición escasamente problemática como herramienta o vehículo para acceder a otro concepto que es el problema histórico, de allí que se decidió "atrapar" al concepto en otros discursos más complejos pero más eficaces.

"Colocado frente a las visiones alternativas que los intérpretes de la historia ofrecen a nuestra consideración, y sin ninguna base teórica apodícticamente establecida para preferir una a la otra, tenemos que regresar a razones morales y estéticas para la elección de una visión antes que otra como la más "realista". White (1998)

Sin caer en el perspectivismo kantiano, se pretende ubicar la narración del profesor dentro de las distintas narraciones historiográficas. Así, entonces, el uso de un recurso como el audiovisual y el cine histórico⁷ viene a dar cuenta de un tipo de representación que se encuentra dentro de la representación histórica.

A partir de las reflexiones anteriores sobre las peculiaridades de los medios y de los lenguajes, habrá que deducir que no todos los contenidos son válidos para todos los medios y viceversa. En palabras de Edmund Carpenter, un medio no es un sobre cerrado en el que pueda contenerse cualquier tipo de contenido (Carpenter-McLuhan, 1974). Los medios condicionan los lenguajes. Por ejemplo, el libro es hiperfuncional para el lenguaje verbal escrito; la televisión no lo es. Desde este condicionamiento, los medios limitan también los contenidos. Sin embargo, quedan aún muchos materiales por revisar, descubrir y aplicar para su visionado didáctico, por eso debemos acceder a la iconosfera de la cual habla Gubern y ser parte de las transformaciones culturales y tecnológicas dentro del aula y la enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

Verosimilitud, legitimidad y permanencia

Si bien la narración histórica en el ámbito cinematográfico latinoamericano aún no cuenta con la participación de profesionales del área, es necesario comprender que el lenguaje cinematográfico tiene un alto grado de **verosimilitud** que da validez a la representación del pasado en tanto explicación coherente y organizada de los acontecimientos.

Otro elemento importante para analizar es la **legitimidad** que otorga la sociedad a estas realizaciones cargadas de valores, que en algunos momentos históricos sirvieron a los intereses

⁷ El cine histórico más allá de su diégesis constitutiva es una representación de otra representación que es la historia.

políticos de regímenes autoritarios como lo fue en la Argentina entre 1976 y 1983 con producciones de escaso valor artístico, pasatistas o confusas.

Frente a las modas y los cambios el cine tiene una característica que es condición innata: su permanencia. Las realizaciones siempre se pueden reproducir y el tiempo narrativo es siempre **presente** aunque se ubique en otro tiempo histórico. Nuevamente la complejidad de este recurso hace reflexionar sobre su uso indiscriminado dentro del aula.

En el marco de la investigación se realizó una encuesta sobre la proyección de la película “Revolución”⁸ en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y se les planteó a los alumnos que marcaran aspectos del período que no conocían. Los alumnos de 12 años en un 40% marcaron a un personaje ficcional, Corvalan, como un dato novedoso, pese a que nunca existió. Esta es una de las debilidades del uso del cine en el aula, porque la imagen en movimiento resulta legitimadora y verosímil si no se deconstruye el discurso cinematográfico de manera crítica.

Simultaneidad narrativa

El tratamiento del tiempo en el cine tiene algunas coincidencias con el manejo del tiempo en el aula: dispara ideas, hechos y personajes y los pone en relación tomando la narración un ritmo y una dirección que solo puede ser manejada por aquel que conoce los límites a los cuales debe atenerse - tanto el director de cine como el profesor, tiene un tiempo para cumplir con su objetivo-.

A estas características se debe agregar la capacidad narrativa del cine creando varias líneas narrativas y los planos en distintos espacios pero en simultáneo, esto solo se puede lograr en la pantalla. El profesor narra en una sola línea narrativa, la oralidad no alcanza para explicar la simultaneidad del fenómeno histórico –mismo tiempo y distinto espacio-.

Entonces, el cine se convierte en un facilitador de la enseñanza y del aprendizaje, genera aproximaciones sucesivas y pone en relación los conceptos de manera evidente, incluso manteniendo la simultaneidad o contemporaneidad a partir de la edición y el montaje.

FPR. Reelaborar el discurso fílmico

Alain Bergala (2007) sostiene que hay por lo menos dos formas de presentar los fragmentos cinematográficos. Por un lado, tomando un fragmento de una película poniéndolo en relación con otro fragmento y, por otro lado, tomando un fragmento autónomo, lo cual podría ser una filmación *ad hoc* para la presentación dentro del aula. Ambos -dice Bergala- tienen valor didáctico y cada uno de ellos colabora de manera diferente al objetivo del visionado del film. En el primer caso, como presentación de una película a la que después los alumnos pueden tener acceso motivando el deseo de ver, se genera la necesidad de conocer; y en el segundo, como modelo reducido de un film o cortometraje, abreviando, acortando las distancias entre el concepto y la imagen.

⁸ Revolución. El cruce de Los Andes, es un film protagonizado por Rodrigo De la Serna y dirigido por Leandro Ipiña, que narra la epopeya del libertador Don José de San Martín en la campaña militar que constituyó un hito fundamental para la Independencia americana. Su estreno fue para conmemorar el Bicentenario de la Revolución de Mayo en el Río de la Plata.(2010)

En educación no se puede economizar. Tomamos todos los recursos que encontramos para lograr el objetivo que, en este caso, es enseñar Ciencias Sociales e Historia. Quizá deberíamos revisar a McLuhan cuando plantea que para él son los medios de comunicación y no las ideologías, los que han provocado y provocan los grandes cambios sociales a lo largo de la historia.

Reflexión a modo de cierre

El estudio sobre las prácticas docentes transforma paulatinamente las estrategias propuestas por los estudiantes y propicia, a su vez, grupos de trabajo para realizar y generar propuestas originales en el desarrollo de las primeras prácticas que tienen el rigor de la preparación de los futuros profesores de ciencias sociales, incorporando la problemática del visionado como tal y no sosteniendo hábitos de observación acrítico. El cambio esperado solo verá sus frutos cuando dentro del aula se adecuen las situaciones que favorezcan las instancias de creatividad de los profesores. Estos nuevos profesionales deberán ejercer su profesión en un contexto de permanente cambio, no solo de recursos, sino de situaciones contextuales y políticas que pueden ser positivas o no de acuerdo con la apertura y el eclecticismo del cual participen en su formación. Para ello se deben abandonar las actitudes retardatarias y generar nuevos espacios de creatividad dentro de la misma formación. Incorporar los nuevos lenguajes es una meta que se persigue en esta investigación, poniendo el acento en la introducción de elementos teóricos que colaboren para realizar una mirada crítica de los materiales audiovisuales y su inserción de forma natural, aunque crítica, dentro del currículo.

Las perspectivas sostenidas abren el camino y construyen, a su vez, nuevas alternativas para los futuros profesores de ciencias sociales. Esto significa también un cambio en la instrucción de éstos y un análisis de los diseños curriculares para la formación docente en general, introduciendo nuevas semióticas y nuevos lenguajes a la enseñanza, ya que partimos siempre de la premisa que educar es comunicar.

Referencias bibliográficas

Bergala, Alain (2007). La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella, Laertes Educación, Barcelona.

Carpenter E.-Mc Luhan, (1974) El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación. Prólogo: R. Gubern, Ed, Laia, Barcelona

Elias, Norbert (1987). El proceso de civilización, Madrid, FCE, pág. 60.

Eisner, E. (1995). Educar la visión artística, Barcelona, España, Paidós Educador.

Gubern, Roman (1996) Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto, Ed. Anagrama, Barcelona, 1º ed.

Ferro, M., Historia Contemporánea y Cine. Barcelona, Ariel, 1995

Rosenstone, Robert (2006). History on Film, film on History. History: concepts, theories and practice. London, Pearson Longman.

Tenti Fanfani, Emilio (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Fundación OSDE, Buenos Aires. P.22

White, Hayden(1998). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX., FCE, Buenos Aires, pag.420

Artículo recibido: 02-11-2011 Aprobado: 07-12-2011



Radetich, Laura. El buen uso del cine en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Uni-pluri/versidad Vol.11 No.3, 2011. Universidad de Antioquia. Medellín. Col.

Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>