

## La enseñanza de la modernidad temprana europea a través del cine. El análisis de una experiencia en la universidad

por *María Cecilia Tonon y Carlos Marcelo Andelique*

Centro Interdisciplinario del Litoral (CESIL),

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

tononcec@hotmail.com, marceloandelique@yahoo.com.ar

Recibido: 27|04|2015 · Aceptado: 15|05|2015

---

### Resumen

El presente texto es una descripción analítica de una metodología de enseñanza basada en la utilización del cine como recurso didáctico, llevada a cabo en la materia Formación del Mundo Moderno I, correspondiente al segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Esta propuesta, realizada en el año 2013, fue el resultado de una inquietud planteada por la cátedra, que respondía a dos objetivos fundamentales: por un lado, atender al escaso interés y participación que presentaban los estudiantes en el desarrollo de las clases; por otra parte, recuperar las temáticas abordadas a lo largo del cuatrimestre. Para el logro de estas aspiraciones, seleccionamos un filme de ficción basado en la novela *La reina Margot*, de Alexandre Dumas (padre), cuyo argumento se circunscribe a los acontecimientos conocidos como la Matanza de San Bartolomé, en la Francia del siglo XVI. A través de este artículo esperamos dar cuenta del uso del cine como recurso didáctico alternativo para potenciar las interacciones en el aula y la construcción de conocimientos y, a la vez, señalar los alcances y limitaciones que tienen las producciones audiovisuales en la enseñanza de la historia y en el proceso de formación de futuros docentes.

### Palabras clave

cine, recurso didáctico, clase universitaria, modernidad temprana europea



# Teaching early european modernity through the cinema. Analysis of a College Experience

## Abstract

This article is an analytical description of a teaching methodology based on the use of films as educational resources, which was implemented in the subject Modern World I, corresponding to the second year of the History Teaching Program of the Humanities College of Universidad Nacional del Litoral. Carried out in 2013, this college lesson was the result of a question raised by the Chair which had two main objectives: to try to deal with the low level of participation and the little interest shown by students in the classes and to review the topics addressed and discussed throughout the semester. So as to achieve these goals, we selected a fictional film based on the novel *The Queen Margot* by Alexandre Dumas, father, whose plot revolves around the events known as St. Bartholomew's Day Massacre which took place in France in the 16<sup>th</sup> C. Through this work, we will endorse the use of films as an alternative teaching resource to enhance interactions in the classroom and to promote the construction of knowledge, while pointing out the scope and limitations audiovisual productions have in the teaching of history and in the process of training future teachers of history.

## Key words

movies, teaching resource, college lesson, early european modernity



## 1. Palabras introductorias

En este artículo abordamos el desarrollo de una metodología de enseñanza basada en la utilización del cine como recurso didáctico, llevada a cabo en la materia Formación del Mundo Moderno I, correspondiente al segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

Esta propuesta, realizada en el año 2013, es el resultado de una inquietud planteada por la cátedra, que respondía a dos objetivos fundamentales: por un lado, atender al escaso interés y participación que presentaban los estudiantes en el desarrollo de las clases; por otra parte, recuperar las temáticas abordadas a lo largo del cuatrimestre. Para el logro de estas aspiraciones, seleccionamos un filme de ficción basado en la novela *La reina Margot*, de Alexandre Dumas (padre), cuyo argumento se circunscribe a los acontecimientos conocidos como la Matanza de San Bartolomé, sucedida en la Francia del siglo XVI. Esta elección, como señalaremos más adelante, no fue fortuita, sino que partimos del supuesto de que este filme, como recurso didáctico, podía potenciar las interacciones en el aula y la construcción de conocimientos, a la vez que por su contenido permitía establecer múltiples relaciones con las problemáticas de la modernidad temprana europea abordadas en la clase.

Ahora bien, ¿qué características presenta el cine como recurso didáctico? ¿Cómo se utilizó la película? ¿qué actividades se realizaron? ¿Cuáles fueron los resultados? ¿Se lograron alcanzar los objetivos planteados? Éstas y otras preguntas son las que guían el artículo. Creemos que en la experiencia que aquí se recoge se podrán reconocer los alcances y limitaciones que tienen las producciones audiovisuales para la enseñanza de la historia, y cómo se puede potenciar su uso para la formación de futuros docentes. Asimismo, consideramos importante reseñar esta propuesta, puesto que se trata de un recurso que no suele usarse en el ámbito universitario.

La comunicación está organizada en tres grandes partes. En un primer apartado realizamos una breve presentación de las relaciones que se pueden establecer entre las producciones audiovisuales y la historia; luego, analizamos la importancia del cine como recurso didáctico. En general, ambas secciones sirven como encuadre y justificación teórico–metodológica de la actividad que se describe posteriormente. Finalmente, nos adentramos en el desarrollo de la propuesta realizada, dando cuenta de las diferentes instancias del camino recorrido, de los resultados y conclusiones a las que arribamos.

Por las propias características de la experiencia analizada, esta producción no es un sitio de llegada sino, antes bien, un punto de partida, un objeto de estudio relativamente inexplorado en las aulas universitarias que creemos importante transmitir.

## **1. La historia y los diferentes tipos de producciones audiovisuales**

Los acontecimientos históricos se materializan en testimonios, cuya información histórica adquiere valor científico a partir de la pregunta y problematización que se plantea el historiador, ya que como bien señala Carr (1993), historiar significa interpretar. Es en este proceso heurístico donde el testimonio se transmuta en fuente histórica. Desde esta perspectiva, las producciones audiovisuales —cine ficcional y documental—, en tanto productos culturales humanos y sociales, son potenciales fuentes históricas en la medida que los historiadores las interpelan. Marc Ferro (1991) plantea que todos los filmes son históricos, incluso los pornográficos, ya que pueden informar sobre las condicionantes culturales, políticas y sociales en el marco del cual se produjeron, sobre los realizadores del filme, sus actores, las características del consumo del público que los demanda, los intereses sociales, etc. En este sentido, los filmes son más una fuente de la época en que se produce que del tema histórico que se trata en su trama argumental. Por otra parte, las películas son portadoras de acontecimientos, de acciones humanas, de ideologías propias del siglo XX o XXI. Como bien señala Martín A. Jackson:

*El cine tiene que ser considerado como uno de los depositarios del pensamiento del siglo XX, en la medida que refleja ampliamente las mentalidades de los hombres y las mujeres que hacen los films. Lo mismo que la pintura, la literatura y las artes plásticas contemporáneas, el cine ayuda a comprender el espíritu de nuestro tiempo. (Ibarras Fernández y López Soriano, 2006:9)*

Por lo que se explicita o se omite en su contenido, el cine opera como cualquier otra fuente histórica. La profundidad y complejidad en el análisis dependerá de la interpretación crítica al que se someta científicamente.

Ahora bien, existen diferentes tipos de producciones audiovisuales. A los fines de dilucidar las virtudes y limitaciones del cine, nos parece oportuno hacer una breve caracterización de los tipos de formatos audiovisuales vinculados a la historia.

Por un lado, tenemos el cine documental. En este conjunto de películas se pueden agrupar aquellas producciones que integran acontecimientos sociales y políticos que se han filmado en diferentes momentos de un período y sociedad determinados. A través de estas filmaciones —muchas veces caseras y particulares— se han podido captar hechos y acciones de los sujetos que resultan inéditos porque fueron secundarios o imperceptibles para otros observadores y que, por lo tanto, no han quedado testimoniados en otros formatos. Esto se ha multiplicado en los últimos años gracias a los avances tecnológicos en la telefonía móvil, por ejemplo, donde la mayoría de la población es un potencial testigo de acontecimientos que pueden quedar grabados en una cámara de filmación doméstica. Es decir, son fracciones de la realidad social que pueden ser editados con un fin histórico, político o cultural. Lo interesante en este tipo de producciones audiovisuales es la cantidad de fragmentos filmicos que pueden ser considerados como fuentes primarias para cualquier historiador. Por tal motivo, se hace necesario estudiar el grado de veracidad de las filmaciones, si son registros directos, si se producen alteraciones por la presencia de las cámaras, etc.

Sin embargo, aunque lo retratado y editado en un filme documental aparece como más ajustado a los acontecimientos «reales», ello no significa que no haya un recorte que obedezca a una selección subjetiva, explícita o implícita, que desde una perspectiva política o ideológica le otorgan su impronta los realizadores y productores del documental. En definitiva, las películas son asimilables «a la memoria selectiva, que elige qué cosas recordar y cómo hacerlo» (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez, Román, 2000:46).

En este sentido, nos parece oportuno destacar algunas características de estos filmes que pueden llevar a equívocos a quienes nos proponemos utilizarlos en las aulas para enseñar historia. En primer lugar, algunos documentales tienen como objetivo una «transposición mediática» donde se pretende facilitar la comunicación y la comprensión del receptor. Como bien plantea Dicroce (2011:12), los relatos no difieren «del clásico manual escolar o de la enciclopedia que simplifica, reduce y es fiel a los hechos como si éstos contaran la historia». En definitiva, se estaría produciendo un efecto de veracidad donde el productor del filme —autor— desaparece de la escena. Lo que aparece allí es «la verdadera historia», ya que las escenas son reales, propias de la época en la cual se enmarcan los acontecimientos. De esta manera, si la mirada es ingenua, se pierden de vista la selección, la secuenciación de los diferentes fragmentos del documental que se editaron, la musicalización, la voz en off, etc. Es decir, se diluyen los criterios subjetivos y el contexto de producción histórico de quienes realizaron y produjeron el documental, además de aquellos que filmaron en el momento que se originaron los hechos que se registran.

Sin embargo, en los últimos años han aparecido otros documentales que presentan otro formato, más reflexivo y dinámico, donde se muestra la cocina del proceso de investigación histórica. Por ejemplo, los diferentes episodios de «Bio.ar» que se producen y transmiten a través del Canal Encuentro. En esta colección se abordan distintas biografías de personajes

reconocidos en los ámbitos políticos, sociales y culturales de la Argentina. Al respecto, al analizar el documental sobre la vida del sindicalista Augusto Vandor, el autor Dicroce concluye que en el mismo:

*el mensaje se detiene y reflexiona sobre sí mismo, plantea interrogantes y sale en la búsqueda de las respuestas, rompe el automatismo de la lectura centrada únicamente en el relato. Hay un modo de hacer, un estilo de autor que interpela al espectador y al desmontar los mecanismos de producción del texto promueve nuevas lecturas y producciones de comunicación. (2011:12)*

Por otro lado, está la ficción histórica. Este tipo de cine argumental generalmente refiere a hechos o personajes históricos. Existen múltiples clasificaciones que permiten caracterizar a estas películas. José M. Caparrós Lera (s/f:14) plantea la siguiente clasificación siguiendo a Marc Ferro: filmes de reconstrucción histórica, de ficción histórica y de reconstitución histórica.

Las películas de reconstrucción histórica serían aquellas que no han tenido el propósito de hacer historia, pero que por su contenido y el tratamiento que hacen de la sociedad, son potenciales fuentes históricas para los historiadores que se proponen estudiar una determinada época de la que la película da cuenta. Es decir, en estas películas aparecen retratadas las costumbres, las ideas, las formas de vida de los sujetos sociales de una sociedad dada. Son, sin proponérselos, testimonios históricos. Los filmes de ficción histórica serían aquellos que abordan un período o tratan sobre la vida de un personaje del pasado. El enfoque histórico no es demasiado fidedigno, y en general, presentan características más noveladas en el relato. Está marcado por la impronta del espectáculo, donde el pasado histórico aparece como contexto de una trama argumentativa, que no siempre responde a hechos fundamentados desde la disciplina histórica.

Por último, están los filmes de reconstitución histórica, en los que sus realizadores se proponen de manera deliberada hacer historia, reconstituyendo acontecimientos o períodos históricos con mayor rigor científico. Desde esta perspectiva, se trataría «de un trabajo artístico recreativo que está más próximo a la operación historiográfica moderna que del libro de divulgación» (Caparrós Lera, s/f:16).

En diferentes oportunidades, las lógicas de mercado e intereses de los directores de las películas entran en contradicción con lo histórico. Al respecto, Sorlin señala que:

*los historiadores profesionales no tienen ninguna posibilidad de interferir porque los productores piensan en los beneficios, lo que pagará el público. Y está bien. Es su misión, su obsesión y no quieren que los historiadores interfieran. Cuando ve en los créditos «asesor histórico», Sr. X. Ha dado su nombre, nada más. Hay una famosa historiadora norteamericana, Natalie Z. Davis, que fue contratada como asesora para la película El regreso de Martín Guerre. No tardó en surgir el conflicto entre ella y el director. Por ejemplo, si recuerda la película, cuando el protagonista llega y dice «soy Martín Guerre», su mujer asiente «sí, lo reconozco». Por la noche hacen el amor. Ella aparece encima. Natalie dijo que esos usos amorosos eran impensables en el siglo XVI. Todo el mundo dijo «de acuerdo, ella es la historiadora, ella sabe». Pero el director dijo «no me importa, para mí queda mejor, porque está de moda en estos días. Las mujeres deben llevar la iniciativa. No me importa». Al final, Natalie se fue y estaba furiosa con ellos. (Fijo y Gil Delgado, 2001:2)*

Finalmente, el cine como producto cultural e ideológico es portador de una matriz de interpretación que puede tener como objetivo la reproducción de determinados valores polí-

ticos o la transformación social. Por lo tanto, tiene un fuerte valor formativo en la sociedad, destacando determinadas figuras políticas en detrimento de otras, por ejemplo; o haciendo público algunos acontecimientos mientras se silencian otros. En la relación entre cine y política, los filmes han servido para la manipulación y la propaganda, como medio para generar pasividad y conformismo o como un instrumento de reflexión y una herramienta de transformación social. Como señala Aprea, en los últimos años:

*el cine trasciende la representación de una época y se constituye en un agente histórico que busca promover transformaciones sociales. En este punto, cabe destacar la valiosa contribución que ha realizado el cine político documental. Este género cinematográfico se caracteriza por su marcado contenido político-ideológico, y no sólo estético. Sus realizadores conciben el cine como arma militante, herramienta de crítica y denuncia social. (2008:10)*

### **3. El cine como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia**

El cine puede utilizarse como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia, ya que posibilita otra vía de acceso al conocimiento histórico a través del formato audiovisual. Sin embargo, aunque tiene la virtud de ser una puerta de entrada diferente para pensar y reflexionar sobre la historia, su lectura, como decíamos anteriormente, no puede ser ingenua. Resulta fundamental reparar en algunas consideraciones metodológicas para su tratamiento en el aula.

El cine basado en acontecimientos históricos es una ficción que se constituye en «un discurso que informa de lo real, pero no pretende representarlo ni acreditarse en él, a la inversa de la historia que sí pretende dar una representación adecuada de la realidad que fue y ya no es» (Dicroce, 2011:10). Pero por las características que adquiere la reconstrucción histórica a través de la imagen de escenarios de época (ambientados con vestimenta, música, personajes, etc.), lo que en una película se reproduce tiene un «efecto de realidad» que oculta el hecho de que es una representación de la misma y que, por lo tanto, obedece a una determinada lectura del pasado. Es decir, el espectador, que no está suficientemente formado en el contexto histórico al que el filme hace referencia y no conoce las características propias de la producción cinematográfica, corre el riesgo de quedar atrapado en un relato que adquiere una cuota sustantiva de veracidad histórica.

Un aspecto para observar y que es muy útil para analizar una película de ficción, refiere al lenguaje cinematográfico (Dobaño Fernández, Lewkowicz, Rodríguez, Román, 2000:50). Al respecto, es importante que los estudiantes conozcan que toda película es el resultado de un ensamblado de *tomas*; que las *tomas* («trozos de realidad») son escenas que no siempre siguen el orden de los hechos que se narran o una lógica cronológica; que las escenas se hacen desde diferentes distancias que se denominan *planos*. Por ejemplo, los planos pueden ser generales, tomados desde lejos (un paisaje, carácter más informativo), o pueden ser cortos, tomados desde cerca (un rostro, carácter más expresivo). También se los puede orientar en el análisis de los *ángulos* (puntos de vista o posiciones de la cámara); el *encuadre* (forma en que está organizado todo lo que se ve en la pantalla); el *montaje* (compaginación, unión y ordenación de las diferentes tomas, incorporación de sonido), etc. Es decir, son todos elementos técnicos que nos pueden servir para dar cuenta de que se trata de una representación de la realidad histórica,

mediada por el director y los guionistas del film que lo producen en un determinado contexto, que no son neutras en términos ideológicos, que hay una selección de escenas y personajes, que hay una edición que está orientada por un lógica cinematográfica.

Entonces, el carácter de artificio del cine y la fuerte impronta de realismo presente en las imágenes, obliga a formarnos en la lectura crítica de las mismas, procurando romper con la representación social de que todos estamos preparados «naturalmente» para ver una imagen o película. En este sentido, una importante labor que tenemos los docentes cuando pasamos un filme en el aula es formar a los alumnos en la lectura y observación reflexiva y crítica de la imagen. Es decir, deberíamos formar en el contenido y en la forma de leer ese contenido. Por lo tanto, cuando miramos un filme también estamos enseñando una propuesta metodológica para su abordaje. Deberíamos potenciar una lectura que permita superar críticamente la falsa transparencia de la imagen. Esto significa enseñar a los estudiantes que la imagen no es la realidad misma ni que muestra todo lo que quiere mostrar. Deben tomar conciencia de las diferentes mediaciones que existen. Aquí la pregunta a la imagen debe operar como una llave que abre múltiples lecturas que permitan profundizar el análisis. Por lo tanto, se trata de una enseñanza de la forma en que se hace el cine y se reconstruye una representación de la realidad, y la enseñanza a través del cine de un determinado contenido específico de la disciplina. No se trata solo de estudiar lo que la película narra, sino de cómo se narra. Como señala Gastaldello (2009:4) respecto del abordaje del audiovisual en las aulas, su artificio está antes que lo que relata, «cómo narra» demanda una operación más compleja que describir «qué se narra». Este distanciamiento es lo que a la vez aleja al audiovisual de su carácter de entretenimiento: es a partir de la reflexión sobre cómo un sistema signifiante tramita conocimientos cuando se abre el debate a cómo lo hacen otros, entre ellos el texto lingüístico.

Finalmente, en lo que refiere al contenido específico, siempre es aconsejable utilizar el cine como material complementario de otros soportes informativos y conceptuales. Por ejemplo, la ficción histórica se ha focalizado, en general, en grandes sucesos o personajes históricos relevantes, descuidando los aspectos estructurales y/o los procesos históricos donde se pueden reconocer importantes colectivos sociales, desarrollos económicos y políticos específicos. Por lo tanto, es muy importante que los estudiantes cuenten con un conocimiento previo de los contenidos para que al observar la película puedan establecer múltiples relaciones, reconocer ausencias, contextualizar e interpretar con mayor nivel de precisión lo que la película informa o pretende transmitir. Esto no significa que no se pueda utilizar una película como apertura de una temática para desarrollar posteriormente. Lo importante es tener claro los objetivos que perseguimos con su proyección para orientar la observación y el análisis del filme.

### 3.1. ¿Por qué una película en una clase de Formación del Mundo Moderno I?

Durante el desarrollo de las clases veníamos observando que los estudiantes tenían escasa participación. En general, cuando se los interpelaba se generaban amplios silencios o las intervenciones orales siempre eran por parte de los mismos que lo hacían diariamente. Reconocemos que esta situación que describimos no es privativa del cursado de nuestra materia en

particular. Evidentemente, es el resultado de prácticas y rutinas institucionalizadas donde el estudiante concurre a las aulas universitarias a escuchar, asumiendo una actitud pasiva ante clases magistrales sostenidas sobre concepciones academicistas donde «(...) la solvencia intelectual aparece ligada a un discurso unidireccional que exhibe un conocimiento de ribetes enciclopédicos» (Coudannes y Andelique, 2014:61). Estas prácticas educativas abonan representaciones —compartidas por estudiantes y profesores universitarios— que le otorgan a la clase expositiva un plusvalor en detrimento de propuestas y dinámicas interactivas.

Ahora bien, ¿qué otros elementos inciden en la actitud pasiva de los estudiantes en las clases universitarias? Por un lado, algunos alumnos no participan por temor a realizar afirmaciones y comentarios erróneos o porque preguntar puede resultar insustancial. Esta actitud evidencia una autopercepción subestimada de las capacidades intelectuales que lo invalida como sujeto de aprendizaje, alimentada en parte por la imagen «sacra del saber» en la universidad y por el supuesto de que el estudiante que no conoce, poco puede opinar o aportar en el desarrollo de una clase donde el docente universitario es depositario de todo el saber. No obstante, también es cierto que a veces resulta cómodo para el estudiante asumir cierta pasividad, ya que la participación activa implica compromiso con las lecturas y seguimiento de las clases que no siempre pueden cumplimentar, debido a la diversidad de demandas que tiene el cursado de otras materias.

Por otro lado, se puede reconocer otro elemento que ha cobrado mucha importancia en los últimos años: el alto nivel de ausentismo a las clases. Bajo el supuesto de que los estudiantes universitarios tienen mayor grado de autonomía, en nuestra facultad el régimen de cursado es libre. Por lo tanto, muchos estudiantes no asisten, lo cual genera un cursado discontinuo que opera contradictoriamente a un seguimiento sistemático de los contenidos que se desarrollan.

Ante este estado de situación, consideramos que las clases de historia en el nivel universitario deberían vehiculizar un «nexo epistemológico» entre teoría y práctica desde una «visión mutuamente constitutiva» (Aranguren, 2005:62). Desde esta perspectiva, la explicación del profesor se tendría que alternar con actividades, de interpretación y reflexión de materiales diversos, propias del trabajo científico del historiador (análisis de mapas históricos, fuentes primarias, imágenes, esquemas, líneas o mapas temporales, películas, etc.). De esta manera, además de aprender el oficio, los estudiantes se involucrarán más con el aprendizaje al ampliar las posibilidades de interacción y reflexión crítica sobre el conocimiento histórico, logrando mayores niveles de protagonismo y compromiso.

Es decir, entendemos que es necesario realizar propuestas metodológicas de enseñanza que ayuden a los estudiantes a aprender a partir de las propias herramientas metodológicas que brinda la disciplina. Y para ello deberían realizarse tareas en las aulas que les permitan a los alumnos «pensar históricamente» a partir de la demanda de capacidades intelectuales del pensamiento como analizar, comparar, justificar, interpretar, relacionar, explicar, argumentar. De lo contrario, como dice Carlino (2005), quien termina realizando la mayor actividad cognitiva es el profesor y no el alumno, ya que al preparar la exposición sobre un tema lee varios textos, sintetiza, realiza cuadros o presentaciones, vincula varios autores y reconoce conceptos clave, entre otras actividades de aprendizaje. Esto no significa negar la importancia de la exposición

del profesor, ya que su explicación es fundamental a la hora de orientar las lecturas bibliográficas y las reflexiones analíticas de los estudiantes; de lo que se trata es de generar instancias de complementariedad entre la explicación del profesor y dinámicas de trabajo más activas para los alumnos, que les posibiliten otras relaciones con el conocimiento.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales, les propusimos a los estudiantes mirar y analizar críticamente la película *La reine Margot*, dirigida por Patrice Chéreau (1994) basada en la novela de Alejandro Dumas (padre).

#### **4. Sobre la película *La Reina Margot***

La película está ambientada en la Francia de finales del siglo XVI, en la última etapa de los reinados de la Casa de Valois. Presenta el matrimonio de Margarita de Valois (Margot), hermana del rey Carlos IX, con Enrique, hijo de Antonio de Borbón y rey de Navarra, como un intento más para alcanzar una solución a las guerras de religión que se vienen desarrollando en Francia desde la muerte de Enrique II en 1559. Enrique es una de las cabezas visibles del partido calvinista o hugonote, dirigido por el almirante Coligny. Margot, por su familia, responde al bando católico, que tiene a Enrique de Guisa como jefe principal. El momento central de la película es el desarrollo de la noche de San Bartolomé (23 y 24 de agosto de 1572), en la que cientos de hugonotes son asesinados por los partidarios del duque de Guisa, con el consentimiento del rey. En el marco de dicho conflicto aparece la figura del hugonote La Mole, que se transforma en el amante de Margot, y que hacia el final de la película es ejecutado por conspirador.

El guión está basado en la novela homónima que Alejandro Dumas (padre), escribió en 1845. La obra *La reina Margot*, constituye el primer volumen de la Trilogía de los Valois, centrada en las guerras de religión en Francia durante la segunda mitad del siglo XVI, y que completan *La dama de Monsereau* (1846) y *Los cuarenta y cinco* (1847–49). En la novela seleccionada, Dumas describe las intrigas de la corte francesa a partir de dos hechos históricos: los esponsales de la infanta Margarita o Margot de Valois y la matanza de la Noche de San Bartolomé.

La protagonista de la novela es Margarita de Valois, a quien acompañan otros personajes contemporáneos a los sucesos que se relatan en la obra, como su madre, Catalina de Médicis, sus hermanos, el rey Carlos IX, los duques de Anjou y de Alenon, Claudia de Francia; los hugonotes Coligny, La Rochefoucauld, el príncipe de Condé, y también partidarios de la monarquía católica, como los Guisa, entre otros. En este contexto, Margarita se verá envuelta en una turbulenta historia de amor con el protestante Bonifacio de La Mole.

Dumas escribe este libro en una situación particular de Francia y de Europa en general, como es la etapa de las revoluciones liberales de mediados de siglo XIX (1848), en la que numerosos grupos se encuentran conspirando contra la monarquía y el conservadurismo de una época trastocada por el impacto de la revolución industrial, el avance del capitalismo, de los estados liberales, y de los valores burgueses en general. De esta forma, encontramos a Dumas conjurando contra Napoleón III, lo que lo lleva a exiliarse en Bruselas y, luego, adherir al *Risorgimento* italiano de Garibaldi.

Dumas es un exponente de la corriente realista en Francia (que tiene como otros referentes a Stendhal, Balzac, Zola, Flaubert, Mallarmé, Baudelaire) y, como tal, transmite en sus producciones una intención ética por sobre la estética, típica del romanticismo de la etapa precedente. Así, el autor quiere reflejar en *La Reina Margot*, más que una visión romántica de Margarita de Valois y las circunstancias que la rodean, una versión en clave moralista y crítica de los sucesos, modificando a su antojo los hechos históricos, creando personajes y situaciones ficticias allí donde no existían.

En este sentido, el autor describe a la nobleza francesa en su más descarnada naturaleza hostil, cruenta, irracional, ambiciosa y decadente que, en el fondo, parecería representar más bien al tipo nobiliario propio del siglo en el que Dumas escribe la novela y a través de la cual destila su diatriba.

Ahora bien, ¿por qué *La Reina Margot*? No se trata de una pregunta menor, sobre todo si se tiene en cuenta que hay varias películas que trasuntan los tópicos de la modernidad temprana. Para justificar la selección, entonces, debemos referir que se trata de un filme cuyo nudo argumental se despliega en el contexto de las guerras de religión, temática que atraviesa uno de los ejes fundamentales del programa de la cátedra, como es la Reforma protestante, y todo lo que ella implicó en el escenario europeo. De esta forma, *La Reina Margot* nos permite recorrer diferentes procesos históricos estudiados, adentrándonos en las temporalidades, algunas comparaciones, subjetividades, ciertas problemáticas históricas y planteos historiográficos; una retahíla de elementos indispensables para dar cuenta de determinadas cuestiones estudiadas, a modo de termómetro no convencional sobre lo aprehendido. Pero también, debemos aclarar que somos conscientes de que la película tiene una debilidad, que se trata de una trasposición cinematográfica de un texto que es, a la vez, una novela creada sin ninguna intención de rigurosidad histórica por parte de su autor.

Asimismo, hay que tener en cuenta el contexto de realización del propio filme. La película se produce y se estrena en el ocaso del segundo mandato de François Mitterrand, en el marco de una «dorada decadencia» (similar al de las postrimerías del XIX, en términos de Comellas, 2005:347) en el que afloraba un descontento generalizado por las dificultades económicas, la corrupción, un manejo cada vez más concentrado del poder y un alarmante crecimiento de la derecha tradicional, razones más que suficientes para darle una impronta singular a *La Reina Margot*. De esta manera, se puede advertir cómo desde un presente anclado en la crisis política y la corrupción del gobierno de Mitterrand, se mira un pasado de intrigas y corrupción en torno al poder del siglo XVI; evidencia de que determinadas elecciones en los temas que se deciden ficcionar, no resultan tan casuales. Muy por el contrario, hablan del contexto de época y de los intereses que motivaron a productores y guionistas a realizar esta película.

Así, atendiendo a las fortalezas como a las debilidades de la película escogida, organizamos la tarea para desarrollar con los estudiantes.

## 5. La actividad

La actividad se llevó a cabo en la última clase del cuatrimestre, aprovechando el hecho de tener cuatro horas consecutivas de la asignatura. Se la planteó con anticipación, como una instancia no obligatoria, a modo de cierre del cursado. El propósito fundamental era organizar una clase que actuara de síntesis, es decir, de recuperación de los contenidos abordados y de revisión. La elección de hacerla optativa suponía, por su parte, determinar el impacto que la invitación a una actividad diferente a la producida hasta el momento tendría en los estudiantes. Para nuestra sorpresa (y congratulación), asistieron más de los que usualmente solían hacerlo.

Para el desarrollo se había previsto una instancia previa de presentación de la película, mediante la entrega individual y lectura colectiva de una de guía de observación, luego la proyección en sí y, finalmente, una instancia de puesta en común.

Sobre la primera de estas realizaciones, la propuesta constaba de tres partes. En la primera, se presentaban algunas consideraciones generales sobre el cine o la ficción histórica, a modo de parapeto crítico respecto de la mirada artística sobre cuestiones históricas; en la segunda, se avanzaba sobre el filme, adjuntando una sinopsis y los datos técnicos, junto con un tratamiento sobre el contexto de producción de la novela a partir de la cual se hizo la película, y, finalmente, se desplegaba una batería de preguntas para focalizar algunos aspectos relevantes para tener en cuenta.

La guía de observación fue realizada siguiendo los lineamientos de los referentes teóricos y metodológicos que citáramos más arriba. A través de esta actividad se pretendió orientar la mirada sobre aquellos aspectos vinculados a los contenidos que habíamos abordado en la materia. En este sentido, consideramos oportuno proponer una serie de interrogantes que permitieran analizar tanto lo que aparecía en la película como los aspectos históricos estructurales, y los contextuales soslayados, sobre los cuales ellos podían dar cuenta a partir de lo trabajado durante el cursado. Y esto último era posible porque la película fue proyectada a modo de síntesis de temáticas ya conocidas por ellos.

---

### Guía para la observación de la película

- a) Al comienzo hay una presentación que enmarca los acontecimientos que transcurren en la película, ¿qué otros elementos podrían aparecer en el texto de introducción para ubicar temporalmente a los espectadores?
  - b) ¿Qué cuestiones abordadas durante el cursado y que tienen una relación directa o indirecta con las temáticas de la película consideran importante para contextualizar y explicar los acontecimientos que se narran en la misma?
  - c) En la introducción de la película se señala que la boda de Margot fue el detonante de la matanza. ¿Qué otras causas pueden explicar la matanza de San Bartolomé?
  - d) ¿A través de los ojos de quién se muestra la situación de Francia? ¿Qué escenas reflejan esta mirada?
  - e) Caracterizar a los personajes principales y sus relaciones interpersonales (Catalina–Margot; Margot y sus hermanos; Margot–Enrique; Margot– La Mole; Carlos IX– Coligny; La Mole– Coconnás)
  - f) ¿Qué aspectos generales se pueden observar en la película que hayan sido abordados durante el cursado?
  - g) ¿Qué ausencias históricas hay en la película y que sería importante considerar para complejizar el tratamiento de las guerras de religión en Francia?
  - h) ¿Por qué esta película puede ser un recurso válido para enseñar la historia de la modernidad temprana? ¿Qué limitaciones y/o obstáculos ven en esta película para aprender la historia francesa del siglo XVI?
-

La exhibición se hizo en un recinto acondicionado para tal fin: un aula con cañón, audio y un cortinado que oscurecía completamente el lugar. La película era una versión de buena calidad, en su idioma original y subtitulada, de modo tal que las condiciones materiales para trabajar fueron óptimas. Antes de iniciar la proyección se les recomendó a los estudiantes que miren la película tratando de observar y de tomar nota de los acontecimientos históricos que se narran, pero, sobre todo, que la disfruten.

## 6. La puesta en común

Una vez finalizada la película se procedió a realizar un análisis sobre la misma y la puesta en común de las distintas interpretaciones que pudiesen haber generado su proyección. Si bien esta actividad se había estructurado originariamente para realizarse en pequeños grupos en torno a las preguntas planteadas al inicio y con un registro escrito de los intercambios, por razones de tiempo se pasó directamente a la puesta en común, a partir de las miradas individuales y el intercambio colectivo oral.

A modo de «rompehielos» se proyectó una pintura de François Dubois (c. 1572–1584) —pintor hugonote contemporáneo a los hechos—, que representa la Matanza de San Bartolomé. De esta forma, se intentó plantear algunos aspectos de la obra pictórica que podrían estar presentes en la película, propiciando la apertura del diálogo. Como recurso resultó interesante, puesto que los alumnos, guiados por las preguntas y comentarios de los docentes, fueron dando cuenta de algunos aspectos relevantes de la pintura comparándolos con la película. Se fueron desplegando así una serie de consideraciones acerca de los personajes principales (como Catalina de Médicis, principal instigadora de la matanza, el almirante Coligny, jefe de la facción protestante, herido y luego decapitado, los jefes del partido católico, como los duques de Guisa y de Orleans y el caballero de Angulema), del pueblo protestante masacrado, del escenario de la matanza (Paris, el Louvre)... imágenes que crudamente expresa el pintor francés, exiliado en Ginebra en el contexto de las guerras de religión y desde donde retrata los cruentos hechos.

Así, tras este interludio, se comenzaron a desarrollar otros aspectos presentes en el filme en vinculación con los tópicos abordados en la cátedra. De esta forma surgieron temas que tenían que ver, por ejemplo, con las estructuras de dominación en su versión absolutista francesa, la monarquía y la cuestión dinástica, la influencia de la teoría política, la sociedad cortesana y su forma de vida (de comer, de vestir, de entretenerse), las relaciones internobiliarias; también con la cuestión cultural, a través de las formas de control estatal y eclesiástico, como las relaciones entre hombres y mujeres, el sexo, los grupos sociales marginados, etc., y, por supuesto, aquello que conforma el núcleo temático de la película, que son las guerras de religión en el contexto de las oleadas de reformas protestantes. Sobre esto último se pudieron identificar diferentes temporalidades, una regionalización de los conflictos en Francia, bandos enfrentados, etcétera.

Así como se fueron relevando los temas presentes en la película, también se pudieron identificar las ausencias. En este sentido, algunos alumnos señalaban: «Lo que me llamó la atención es que no había prácticamente gente, es decir, (...) gente del pueblo, mujeres, chicos...»,

haciendo hincapié en esa lectura centrada en la aristocracia, focalizando las relaciones que se daban al interior de la clase gobernante; de este modo, otra opinión alertaba la lectura lineal del director sobre algunas cuestiones históricas, como: «A mí me quedó el tema de que el rey, con una personalidad medio esquizofrénica, manda a matar a los protestantes para que nadie le recrimine nada. En la película queda como la única justificación de la matanza generalizada».

De la misma manera, aparecieron planteos interesantes, convalidados con el recurso de ciertos materiales bibliográficos leídos o tratados en las clases, como por ejemplo:

*Catalina, en un momento de la película le reconoce creo que a Margot, que un rey es reconocible por el bien o el mal que hace, y eso es Maquiavelo.*

*Trevor Roper hace esa mención sobre Bodin, que no se opuso nunca a la cacería de brujas, al contrario, terminó construyendo una nomenclatura o algo así que la anexaron a esa demonología del pensamiento escolástico.*

*(...) con respecto al sexo se ve lo que dice Muchembled, que se empieza a definir la esfera privada de lo público, porque todo lo sexual se va relegando un poco, o sea, se saca de la vista de los otros cortesanos.*

*(...) algo también que observé con respecto a la vida cortesana es la aparición de los manuales, de los que habla Muchembled, sobre todo del Buen Noble, en este caso, con el tema de la cacería, una práctica típica de la nobleza.*

Maquiavelo, Bodin, Roper (2009), Muchembled (1994), son autores que se abordan en la cátedra como fuentes secundarias (los dos últimos) y primarias (los dos iniciales) para el análisis de determinados ejes del programa, que los estudiantes lograron identificar y recuperar convenientemente en el tratamiento de la película.

Por otra parte, es interesante rescatar de la experiencia cómo se fueron generando problematizaciones, dudas, preguntas sobre algún tema que quedó poco claro o inconcluso. Vale la pena reproducir algunas de éstas:

*Profesora, a mí me quedó un «ruido» sobre el tema de que las guerras religiosas pasaron a un segundo plano, que eran guerras de poder. Porque cuando se enfrentaban, o por ejemplo, cuando se veía la vehemencia con la cual argumentaban unos y otros, estaban atravesados claramente por la cuestión cristiana. Esto es lo que me resulta raro de entender, hasta qué punto habían dejado de pensar que era una lucha religiosa, una cruzada, como entendía Coligny, sino luchar por un espacio de poder. Yo tengo una pregunta: cuándo en 1610, lo asesinaban a Enrique IV, antes de que Richelieu asuma un poco la dirección... estaba Médicis... ¿quién era?*

*Cuando asume Enrique III, ¿por qué no hay celebraciones ni nada? Solamente lo proclaman (...)*

*Yo no sé si era que las campanadas eran para anunciar un nuevo rey o la muerte del anterior... todo se aúna.*

A este tipo de planteos, que requirieron necesariamente nuestra intervención para aclarar, repreguntar, ejemplificar y/o reorientar estas incertidumbres, pueden sumárseles algunos debates respecto de la interpretación de algunos temas o de la lectura de determinados autores. Por ejemplo, el caso sobre las «guerras religiosas» transcripto anteriormente, o una discusión que surgió sobre la periodización que hace Muchembled en torno a la privatización de las conductas y su trasposición en la película.

Siguiendo el hilo de estas argumentaciones, es posible ver en la socialización generada en el aula el desarrollo de evaluaciones críticas y reflexivas de los estudiantes, que tienen el valor agregado de dar cuenta de la autonomía que han logrado, conducta que muchas veces es

silenciada por el temor a «decir algo impropio o sinsentido» dentro de las clases universitarias. Creemos que el formato elegido para esta actividad, planteada como un intercambio abierto a las opiniones, a las sensaciones, a las observaciones generales, permitieron abrir canales más relajados de diálogo y generaron un ámbito desestructurado a partir del cual se pudieron presentar diferentes conocimientos. Además, no sólo estábamos trabajando el contenido, sino que también propiciábamos el análisis de un formato de clase al reflexionar críticamente sobre la propuesta metodológica. Algo de eso se evidenció en una de las últimas apreciaciones de los alumnos. A la pregunta del docente respecto de si les parecía que la película podía ser una vía posible de abordaje de sucesos o procesos históricos, algunos respondieron:

*Por supuesto, siempre contextualizando y haciendo las diferencias, cualquier obra, ya sea pictórica... cualquier obra se puede utilizar como fuente...*

*(...) y haciendo las salvedades de en qué momento se produce... así como habíamos visto para las imágenes de las flagelantes, que correspondían a un período más avanzado, pero que se pueden llegar a aplicar algunas cuestiones que hacen a lo que uno está analizando.*

*Sobre todo porque nos pueden acercar a cuestiones que quedan fuera, digamos, de fuentes escritas o cosas que no se pueden reproducir.*

Estos comentarios suponen reconocer el valor del cine como medio para enseñar la modernidad temprana y las limitaciones que su tratamiento didáctico requiere. Porque los alumnos también aprenden con el ejemplo, en la medida en que se transparenta y se justifica la estrategia de trabajo ante los estudiantes, con la clara intención de dar cuenta de formas de enseñanza alternativas dentro del ámbito universitario. Consideramos que esto es así, justamente, porque somos conscientes del predominio de un tipo de clase magistral, donde la direccionalidad del conocimiento está dada desde el docente hacia el estudiante y éste sólo reproduce lo que el profesor dice. Otras posibilidades de enseñanza como, por ejemplo, la proyección cinematográfica que tratamos aquí, les permiten a los estudiantes vivenciar estas experiencias para tenerlas en cuenta, luego, en sus propias prácticas docentes. Creemos que esto es una responsabilidad de todos los profesores de la carrera y no sólo de los docentes que se dedican a las materias pedagógicas específicas.

## **7. Conclusiones**

A lo largo de estas páginas hemos intentado describir una propuesta pedagógica, realizada en el marco de una cátedra universitaria en el que se abordan temas sobre la modernidad europea temprana. De su análisis se desprendieron varias interpretaciones posibles que trataremos de ceñir en este breve espacio.

De las relaciones entre cine e historia y del cine como recurso didáctico es dable reconsiderar aquí su papel como producto cultural e ideológico, portador, por tanto, de una matriz de interpretación que puede tener como objetivo la reproducción de determinados valores políticos o la transformación social, propios de los procesos históricos. Como vehículo del conocimiento histórico a través del formato audiovisual, tiene la virtud de ser una puerta de

entrada diferente para pensar y reflexionar sobre la historia, aunque su lectura —como señaláramos al comienzo de este trabajo—, debe contemplar una mirada crítica de sus producciones. La implementación de una guía de observación para ver, o mejor dicho, examinar *La reina Margot*, ha sido la cristalización de esta precaución.

De la propuesta llevada a cabo en la cátedra, resultan significativas las apreciaciones de los alumnos sobre la película, porque están construidas a partir sus propias reflexiones críticas, convalidadas con la utilización de referentes bibliográficos leídos o tratados en clase. De la grabación de la actividad se pueden rescatar frases como: «A mí me quedó el tema de...»; «también se asocia en la película...», «algo que también observé con respecto a...»; «también se puede ver ...»; «y en donde en la película se refleja...»; «eso también lo vimos durante el cursado cuando decíamos que...»; «me fijé también lo que tiene que ver con..., lo que habíamos hablado la clase pasada» Y estos dos últimos comentarios son muy importantes por su referencia a la clase, en la que se «ve» y se «habla». Dos acciones fundamentales del proceso de conocer, indiscutiblemente ligadas al aprendizaje. Entonces, en el contexto universitario actual, en el que las clases parecieran ser espacios vacíos, categorías zombies (Bauman, 1999), sin vida, eludibles, minimizados, y cada vez menos imprescindibles, ¿no cabría la necesidad de reivindicar o poner en valor, una vez más, el rol de la clase, de la asistencia, de estar presente en ella, para poder dar cuenta de lo que se enseña y de lo que se aprende? ¿No muestra esta actividad en particular, que la clase no es meramente la transmisión de información —aquello que Freire (2008) delineó como la «educación bancaria» —sino, en todo caso, una verdadera instancia de producción de saberes tanto del docente como de los alumnos?

Ahora bien, ¿cómo generar estos espacios en el aula? ¿Cómo habilitar canales de intercambio y diálogo? ¿Cómo poner en circulación aquellos componentes fundamentales de la comunicación y del aprendizaje en el aula, lo que para los griegos constituían el pathos, el *ethos* y el *logos*, esto es, las características de los oyentes (su nivel cultural, grado de inteligencia, edad, intereses, etc.), la imagen que se forma el auditorio del carácter del orador (su credibilidad, profesionalidad y capacidad para atraer la atención), y el discurso en sí, su ordenación, complejidad, argumentos, etc.? (Morell Mol, 2007). Responder a estos desafíos fue uno de los objetivos de la propuesta de *La reina Margot* en la cátedra.

Consideramos que a partir de esta acción se lograron mayores niveles de participación, se generaron nuevos interrogantes y se pudieron recuperar temáticas y problemáticas trabajadas a lo largo del cuatrimestre. Creemos, finalmente, que además de cumplir los objetivos que nos planteamos vinculados al tratamiento de un contenido específico, los estudiantes pudieron vivenciar una propuesta metodológica, factible de ser reproducida en otros contextos educativos. La experiencia en el análisis de la película y la reflexión metodológica sobre los alcances y limitaciones del cine para la enseñanza de un contenido histórico que hicieron los estudiantes, les ha permitido mitigar en parte el viejo axioma educativo «nadie enseña lo que no sabe», ya que podrán enseñar a otros algo que aprendieron durante su proceso de formación como docentes, esto es: mirar e interpretar críticamente el cine en una clase de historia.

## Bibliografía

- Aranguren, C. (2005).** Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica. *Educere*, 9(28), 61–5.
- Aprea, G. (2008).** *Cine y política en Argentina 25 años, 25 libros*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional/UNGS.
- Bauman, Z. (1999).** *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Caparrós Lera, J. M. (2010).** *Nueva propuesta de clasificación de películas históricas*. Recuperado de [http://www.cinehistoria.com/propuesta\\_de\\_clasificacion\\_de\\_películas\\_historicas.pdf](http://www.cinehistoria.com/propuesta_de_clasificacion_de_películas_historicas.pdf)
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Carr, E. H. (1993).** *¿Qué es la Historia?* Buenos Aires: Planeta.
- Comellas, J. L. (2005).** *Historia Breve del mundo reciente*. Madrid: RIALP.
- Coudannes, M. & Andelique, C. M. (2014).** ¿Cómo inciden las prácticas docentes universitarias en la formación del futuro profesor de Historia? La mirada crítica de los practicantes. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 12, 55–77.
- Dicroce, C. (2011).** Los relatos del pasado en la T.V.: sus posibilidades y límites en el aula. En *IV Congreso Regional de Historia e Historiografía*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Dobaño Fernández, P.; Lewkowicz, M.; Rodríguez, M. & Román, V. (2000).** *Enseñar historia Argentina contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.
- Ferro, M. (1991).** Perspectivas en torno a las relaciones Historia–Cine. *Film–Historia*, 1(1), 3–12.
- Freire, P. (2008).** *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fijo, A. & Gil Delgado, F. (2001).** Entrevista a Pierre Sorlin. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.edu/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2001/sorlinentrevista.htm>
- Gastaldello, D. (2009).** Narrativas audiovisuales en el aula. Aportes desde los estudios semióticos para una discusión epistemológica (orientada al diseño de nuevas prácticas de enseñanza). En *III Congreso Internacional de Educación*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Ibars Fernández, R. & López Soriano, I. (2001).** La historia y el cine. *Clío*, 32, 1–22.
- Morell Mol, T. (2007).** *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Marfil/Universidad de Alicante.
- Muchembled, R. (1994).** *Société, cultures et mentalités dans la France moderne. XVIe.–XVIIIe. Siècle*. París: Armand Colin.
- Trevor–Roper, H. (2009).** *La crisis del siglo XVII. Religión, Reforma y cambio social*. Buenos Aires: Katz.

## Anexo

Dubois, F. (c. 1572–1584). *Le Massacre de la Saint-Barthélemy* (óleo sobre madera) Suiza: Museo Cantonal de Bellas Artes de Lausana. Recuperado de: <http://david.thomas.pagesperso-orange.fr/reperes/lecteur.swf>

