

CINE Y DIDÁCTICA EDUCATIVA

CINE DE CIENCIA FICCIÓN Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA: ENSEÑAR LA GUERRA FRÍA DESDE LA COMPRENSIÓN DE SUS MIEDOS

ERIKA TIBURCIO MORENO

Universidad Complutense (UCM)

Email: erika.tiburcio.moreno@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5072-3309>

Recibido: 17 abril de 2024

Aceptado: 10 de mayo de 2024

Publicado: 20 de diciembre de 2024

Resumen

En el presente artículo presentamos una propuesta educativa para trabajar la Guerra Fría con fuentes audiovisuales primarias en el nivel universitario. Para ello, hemos planteado la utilización de las dos versiones cinematográficas de *La mosca* (1958 y 1986, respectivamente) con el objetivo de trabajar la tecnofobia y el miedo desde una perspectiva histórica. El objetivo es ampliar la utilización de estos recursos a géneros cinematográficos que tradicionalmente han sido descartados por su baja calidad o por considerarse demasiado alejados al contexto que se pretende enseñar.

Palabras clave: Cine, Guerra Fría, Didáctica de la Historia, Cultura Popular.

CINEMA DE CIÈNCIA FICCIÓ I DIDÀCTICA DE LA HISTÒRIA: ENSENYAR LA GUERRA FREDA DES DE LA COMPRENSIÓ DE LES SEVES PORS

Resum

En el present article plantejem una proposta educativa per a treballar amb fonts audiovisuals primàries la Guerra Freda en el nivell universitari. Per a això, hem plantejat la utilització de les dues versions cinematogràfiques de *La mosca* (1958 i 1986, respectivament) amb l'objectiu de treballar la *tecnofobia i la por des d'una perspectiva històrica. L'objectiu és ampliar la utilització d'aquests recursos a gèneres cinematogràfiques que tradicionalment han estat descartats per la seva baixa qualitat o per considerar-se massa allunyats al context que es pretén ensenyar.

Paraules clau: Cinema, Guerra Freda, Didàctica de la Història, Cultura Popular.

DOI: <https://doi.org/10.1344/fh.2024.34.1-2.330-348>

Copyright © 2024 Erika Tiburcio Moreno

Copyright de la edición © 2024 FilmHistoria Online. Todo su contenido escrito está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 4.0.

SCIENCE FICTION CINEMA AND HISTORY TEACHING: TEACHING THE
COLD WAR FROM UNDERSTANDING ITS FEARS**Abstract**

This article is aimed at showing a teaching proposal for the tertiary level based on the analysis of primary audiovisual sources from the Cold War. To do so, it will be focused on analyzing the two film versions of *The Fly* (1958 and 1986, respectively) in order to understand technophobia and fear from a historical perspective. The aim is to extend the use of these resources to film genres that have traditionally been discarded for their low quality or for being considered too far away from the context to be taught.

Keywords: Cinema, Cold War, History teaching, Popular Culture.

1. INTRODUCCIÓN: CINE Y DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

En la actualidad, resulta innegable que el cine ofrece muchas ventajas como ventana al pasado. La disciplina de historia y cine ha recorrido un largo camino desde que, entre otros autores, Marc Ferro (1995) analizase y demostrase la idoneidad de los registros audiovisuales para comprender la etapa contemporánea. Por su parte, Pierre Sorlin (1980) insistió en que el documental o el género histórico eran los más adecuados para este objetivo. En el ámbito español, Ángel Luis Hueso (1998) o José María Caparrós (2004) fueron pioneros en este campo y, especialmente en el caso del segundo autor, ampliaron su inclusión a la disciplina de la didáctica y las potencialidades educativas de este recurso para enseñar ciencias sociales. Como resultado de todo ello y en concordancia con otras tendencias en investigación, se priorizaron a determinados géneros cinematográficos, entre los que se encontraban el drama o el histórico, por considerarlos de una mayor calidad o más cercanas a los hechos históricos (Rosenstone, 1997).

La apertura académica posterior a nuevas investigaciones ha posibilitado que otros géneros populares anteriormente denostados, como el terror o la ciencia ficción, hayan sido considerados objeto de estudio. En esta línea, el estudio de David J. Skal (2001) situó al monstruo como una representación cultural surgida de contextos históricos o artísticos específicos. Para W. Scott Poole (2011), más allá del contexto cercano, la monstruosidad también era el resultado de las problemáticas históricas y las estructuras de poder opresivas (género, etnia, clase...). Ambos autores, además, han utilizado la óptica individual para estudiar la relación entre el terror y la cultura o la historia como revelan los estudios sobre Drácula (Skal, 2015) o sobre Vampira (Poole, 2014), lo que demuestra la necesidad de seguir ahondando en estas fuentes para profundizar en el conocimiento del pasado. En cuanto a la ciencia ficción, Spencer Weart (1988) planteó el estudio de la Guerra Fría desde la construcción de un imaginario que nació del pánico nuclear y que se expresó a través de mutaciones aberrantes.

Desde el punto de vista didáctico, el aprendizaje memorístico de la historia aleja al alumnado de adquirir un conocimiento significativo de la disciplina. Por ello, el foco se ha centrado en que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades y metodologías esenciales en la profesión como la formulación de hipótesis, la clasificación y análisis de fuentes o la comprensión de la causalidad y la explicación histórica (Prats y Santacana, 2011). Las fuentes cinematográficas son, en este sentido, un recurso privilegiado para captar la atención y desarrollar dichas capacidades al facilitar la comprensión de los contenidos y fomentar el aprendizaje activo (Walker, 2006). De hecho, desde posturas más clásicas, se ha propuesto trascender la proyección de escenas individuales para incluir diferentes títulos sobre un mismo tema (Fernández, 1994). Tomás Valero (2005) apuntaba además a dos aspectos clave para llevar a cabo esta práctica educativa: un docente con una alfabetización cinematográfica profunda y la importancia de una metodología activa y planificada.

Pese al avance metodológico, una de las problemáticas inherentes a esta aproximación recae en la limitación de utilizar en el aula únicamente películas que traten directamente un evento histórico o pertenezcan a determinados géneros considerados más fieles a la representación disciplinar del pasado. Por ello, nuestra propuesta didáctica apuesta por la inclusión de aquellos filmes de ficción que, más allá de su calidad o fidelidad narrativa, permiten incentivar el pensamiento histórico en el alumnado. En otras palabras, la capacidad para abstraerse e interpretar el pasado a través de las fuentes con el objetivo de que escapen a los marcos de pensamiento propios (Seixas y Morton, 2013). Se trataría, por tanto, de fuentes primarias audiovisuales, cuyo argumento no busca recrear el pasado ni crear un relato verdadero nacido de la realidad, sino que son productos culturales capaces de reflejar su contexto.

Teniendo en cuenta lo mencionado, consideramos que también es fundamental atender a la propia naturaleza de los géneros cinematográficos y su relación con la realidad del momento histórico que se pretende enseñar. En el caso de la Guerra Fría, el terror y la ciencia ficción son los más idóneos por los propios rasgos culturales de este periodo en el que la superioridad tecnológica abrió el camino a la hegemonía mundial y causó una atmósfera amenazante que despertó el pánico social a la autodestrucción mutua ante un posible conflicto nuclear global (Hobsbawm, 2001). Ambos dialogaron con esta visión catastrofista y ofrecieron una experiencia catártica ante un inminente fin de la humanidad. Debido a la amplitud de representaciones, para este artículo hemos decidido escoger *La mosca* (Kurt Neumann, 1958) y su *remake* homónimo (David Cronenberg, 1986). Trabajar con estas dos películas permitirá al docente incluir aspectos culturales y sociales históricos,

en particular, analizar al científico loco como metáfora del miedo al avance científico y las potenciales consecuencias desastrosas emergidas del pánico nuclear.

2. METODOLOGÍA

2.1. Guerra Fría y cine de terror y ciencia ficción

La Guerra Fría se caracterizó por crear un clima de tensión internacional por el enfrentamiento propagandístico e indirecto entre el bloque capitalista, liderado por Estados Unidos, y el comunista, dirigido por la Unión Soviética. Desde una perspectiva educativa, es fundamental que nuestro alumnado comprenda la singularidad de un conflicto que atravesó tanto la configuración del espacio público como la vida privada de los ciudadanos mediante la utilización de la propaganda, la vigilancia y el miedo a la destrucción. En el mundo capitalista, la identidad cultural se asentó fuertemente sobre la idea de un “nosotros” que contenía todos los valores aceptables y radicalmente opuesto a la idea del otro, carente de dichos valores. Dicho binomio favoreció la estereotipación del enemigo como instrumento para idealizar el modelo propio.

En esa confrontación, la obsesión con la infiltración comunista y la posesión de energía y armamento nuclear fueron dos aspectos que construyeron dicha identidad. Por una parte, la posesión de bombas tan destructivas suponía la imposición militar frente al enemigo. Sin embargo, la confianza en dicha superioridad como rasgo cultural se mezcló con el pánico a una posible destrucción a causa de la utilización de la misma arma que hacía posible dicha preponderancia (Bourke, 2005). Por otra parte, la imposibilidad de reconocer a un comunista, mayor encarnación de la idea de enemigo, derivó en una vigilancia absoluta del ciudadano y el temor a que la cultura propia fuese destruida sin detectar el origen. Como resultado de ambos elementos, el miedo atravesó la vida estadounidense hasta el punto en que emergieron multitud de narrativas en la cultura popular que se centraban en el horror y los crímenes. El cómic, con colecciones como *Historias de la Cripta*, fue una de las principales fuentes que expresaron dicho horror (Engelhardt, 1995) que, junto al cine, expuso a los estadounidenses ante imágenes grotescas y violencias.

Con el paso del tiempo, la construcción identitaria, enmarcada entre la propaganda y el creciente miedo a la desaparición social, económica y cultural, tuvo como resultado la conformación de diferentes enemigos que encarnaban dichas ideas: el comunismo o el pánico nuclear (toda la Guerra Fría), la contracultura y los movimientos juveniles (desde mediados de los cincuenta), la naturaleza vengativa (desde los sesenta) o los enemigos morales personificados por los asesinos en serie o los satánicos (desde la década de los

setenta) (Tiburcio, 2019). En la cultura popular, los monstruos con diferentes formas sirvieron para representar y dialogar con dichas ansiedades como mostraron películas como *La invasión de los ladrones de cuerpos* (Don Siegel, 1956) –miedo al comunismo–, *La humanidad en peligro* (Gordon Douglas, 1954) –pánico nuclear y ecoterror–, *Me bebo tu sangre (perros rabiosos)* (David E. Durston, 1970) –miedo a la contracultura– o *Black Roses* (John Fasano, 1988) –pánico satánico–.

La proximidad de estas cintas a los miedos sociales no solo se muestra en las temáticas sino también en las propias fórmulas narrativas. Las diferentes formas de monstruosidad que atacaban la estabilidad social y la preeminencia de la ciencia para crear aberraciones inesperadas surgían de las tensiones en torno al avance científico y del discurso de otredad que construía a todas aquellas realidades ajenas y opuestas al modelo estadounidense. La naturaleza cultural del terror supuso que los rasgos de la normalidad y la monstruosidad fueran variando en función del momento histórico, creando diferentes formas de alteridad adheridos a distintas problemáticas sociales (Cohen, 1996). Por ejemplo, *Drácula Negro* (William Crain, 1972) y *Noche de miedo* (Tom Holland, 1985) retratan al vampiro como el antagonista, pero simboliza contextos totalmente diferenciados, a saber, la lucha por los derechos civiles y el miedo obsesivo al extraño y al asesino en serie, respectivamente.



Figuras 1 y 2. Los vampiros Jerry Dandrige (Chris Sanrandon) de *Noche de miedo* y el príncipe Mamuwalde (William Marshall) de *Drácula Negro*.

Fuentes: Espinof (nº 1) y Decine21 (nº 2)

Así, la fórmula del género de terror, basada en la oposición entre normalidad y monstruosidad, se adaptaba perfectamente al discurso maniqueo propio de la Guerra Fría y exponía un espacio disputado por dos realidades que debían triunfar y destruir al otro. Desde una perspectiva fílmica, la identificación con los protagonistas y sus valores servía para situar la normalidad como aquello deseable para la audiencia. En cambio, la otredad, en su forma corpórea o incorpórea, se presentaba como una amenaza que irrumpía violentamente en un mundo que le rechazaba por su diferencia radical con la normalidad

(Carroll, 1990). Por su parte, la ciencia ficción se inscribía en las propias tensiones de la modernidad en torno al avance científico y a la deshumanización progresiva del mundo capitalista (Parrinder, 2003). Este aspecto se reflejaba mediante el desfile de mutantes y artificios humanos que surgían de un fallo científico (Telotte, 2001). Se trataba de un género que, en palabras de Susan Sontag (2005), retrataba la imaginación del desastre:

Las películas de ciencia ficción no tratan de ciencia. Tratan de la catástrofe, que es uno de los temas más antiguos del arte. En las películas de ciencia ficción, la catástrofe rara vez es concebida intensivamente; lo es siempre extensivamente. [...] Así, el cine de ciencia ficción [...] está relacionado con la estética de la destrucción, con las peculiares bellezas que pueden procurarnos los estragos, la confusión (278).

Al igual que sucedía con el terror, la ciencia ficción también fue variando sus narrativas en función del momento histórico en que estuviesen producidas. Así, mientras que la década de los cincuenta mostró preferencia por la invasión alienígena o los animales mutados gigantes, los setenta y ochenta, con películas como *Alien* (Ridley Scott, 1979) o *Terminator* (James Cameron, 1984), criticaban la deshumanización de las grandes corporaciones que priorizaban los beneficios económicos frente a la seguridad humana. Las particularidades de estos géneros y su naturaleza cultural evidencian las múltiples posibilidades didácticas que ofrecen para facilitar la comprensión y el pensamiento histórico. De hecho, un ejemplo claro lo revela el alienígena, el cual se convirtió en uno de los monstruos más representativos de este periodo. Se trató de un antagonista que sirvió para evocar una posible derrota frente al enemigo comunista a causa de una invasión o infiltración física (*Vinieron del espacio*, Jack Arnold, 1953) o el control mental (*La invasión de los ladrones de cuerpos*).

Trabajar estas películas en el aula permite explorar los estereotipos creados por el discurso político durante este periodo, e incluso, comparar diferentes películas de diferentes contextos facilita profundizar en los diferentes significados que han adquirido los conceptos históricos. Así, hacer una comparativa entre las películas de la Guerra Fría y otras posteriores como *Independence Day* (Roland Emmerich, 1996) posibilita el estudio de la evolución de la mentalidad de defensa frente a una invasión que, en el caso del filme de Emmerich, se relaciona con la necesidad de mantener la supremacía estadounidense tras la caída del comunismo (Carrasco, 2016).

2.2. Posibilidades didácticas del cine de ciencia ficción y terror

Las posibilidades didácticas del cine han sido señaladas por diversos autores (Caparrós, 2007; Martínez-Salanova, 2002; Sánchez, 1999) que han privilegiado el cine histórico o el drama para tratar los contenidos disciplinares. Esta decisión se debe a que suelen abordar temáticas directamente relacionadas con los contenidos y analizar los anacronismos y errores históricos (Grupo "Imágenes de la Historia", Gorgue-Zamora y Goberna-Torrent, 1998). Sin embargo, creemos que esta aproximación al cine reduce su utilización a un número limitado de películas, desaprovechando otras posibilidades que ofrecen las cintas de ficción alejadas de narrativas históricas o realistas.

Por un lado, las cintas coetáneas a su contexto las sitúa como productos culturales que ofrecen información directa de su sociedad (Camuñas, 2020). Su condición de fuentes primarias permite fomentar el pensamiento histórico en el alumnado, al incentivar el pensamiento crítico en la interpretación de las evidencias del pasado y la creación de un relato organizado (Seixas y Morton, 2013). Por otro lado, la fantasía inherente al terror y a la ciencia ficción no son narrativas aisladas, sino que plantean la irrupción de lo imposible en una realidad cognoscible para esa sociedad. Por tanto, lo extraño o lo imposible solo adquiere significado dentro de la racionalidad de la sociedad que lo construye (Todorov, 1981). Es por ello por lo que introducir estas fuentes en el aula expondrá al alumno a marcos de pensamiento históricos y ajenos a los suyos propios.

En el caso del terror y la ciencia ficción durante la Guerra Fría, el miedo a la destrucción humana fue la base sobre la que se construyó la fantasía científica. Socialmente, la vida de los estadounidenses alternó entre la mejora de su cotidianidad con la aparición de aparatos electrónicos (microondas, mando a distancia, televisión...) que plagaron hogares (Hine, 2008) y la emergencia de tensiones crecientes a causa de la carrera armamentística. En consecuencia, se generó un sentimiento ambivalente de alarma y fascinación en una sociedad aterrorizada por su destrucción que se reflejó cinematográficamente mediante la idea de catástrofe científica que podía provenir de monstruos gigantes, científicos locos o mutaciones. Ejemplos de esta visión son *La humanidad en peligro* o *Tarántula* (Jack Arnold, 1955) y sus monstruos gigantes, así como *El cerebro que no quería morir* (Joseph Green, 1962) o *Re-Animator* (Stuart Gordon, 1985) con sus mutaciones y científicos locos.

Desde una perspectiva didáctica, consideramos que la estrategia más efectiva es la proyección de fragmentos audiovisuales que favorezca un aprendizaje activo. Para ello, resulta fundamental que el docente seleccione aquellos fragmentos de una manera crítica y estructure adecuadamente los ejercicios (Stoddard, 2012; Valero, 2005). En consecuencia, además de los contenidos y los ejercicios relacionados también podrá trabajar la empatía

histórica, es decir, “humanizar la percepción del fenómeno histórico, contribuyendo a percibirlo hasta cierto punto como próximo, como propio de circunstancias que pueden sernos útiles” (Almansa, 2018, p. 92). En este caso, la respuesta visceral que buscan ambos géneros en el espectador servirá para ilustrar cómo se construía el miedo durante la Guerra Fría.

En general, creemos que el cine como fuente primaria durante la Guerra Fría se puede incluir en el aula con un método de trabajo riguroso y planificado. Para ello, debemos atender a su género o fórmula narrativa, al contexto histórico y su representación temática en la película, al lenguaje audiovisual y al material promocional.

El primer elemento, la fórmula narrativa, debe ser incluido para poder realizar un buen análisis. En el caso del cine de terror y ciencia ficción, la normalidad y la monstruosidad son dos elementos esenciales que construyen la narrativa. Los límites del primero insistirán en la otredad y la diferencia del segundo. Así, los insectos y depredadores gigantes (hormigas, tarántulas...) ocuparon este espacio desde el miedo y el rechazo humano a su ataque. Entre los rasgos que definen a dichas criaturas, además de ser abyectas, la ausencia de rasgos humanos (empatía, moralidad...) fue un aspecto compartido por los diferentes monstruos durante este periodo (vampiros, zombis, extraterrestres, insectos gigantes...). En este híbrido genérico, el científico loco encarnaba la transgresión monstruosa a través de un ser humano que se aleja de la normalidad para ocupar el espacio de la otredad a través de la extrañeza y la falta de ética:

Suele ser presentado como un sujeto malvado o benigno, psicótico, excéntrico o sencillamente torpe, siempre despistado, que trabaja a menudo con tecnología ficticia y también real, para ejecutar sus planes más o menos perversos, y que no nota la inmoralidad de su arrogancia de jugar a ser Dios (Pamo, 2020, p. 1).

En contraposición, la normalidad aparece representada por seres humanos que reúnen los valores sociales considerados positivos por la sociedad estadounidense (valentía, bondad, empatía). Resulta fundamental que el docente atienda a los cambios que experimentaron los protagonistas durante estas décadas a causa de las transformaciones sociales. En general, se puede observar que los personajes principales fueron protagonizados por actores más jóvenes y las mujeres comenzaron a mostrar roles más activos. Desde el punto de vista histórico, el rejuvenecimiento de la audiencia y los movimientos contraculturales influyeron en dichas representaciones (Tiburcio, 2019). Atender a estos aspectos también favorece la explicación y comprensión de los cambios sociales y su influencia en los productos culturales.

El segundo elemento se centra en la relación entre el contexto histórico y las temáticas del filme. En ella, las localizaciones jugaron un aspecto fundamental, ya que estas historias se situaron mayoritariamente en suelo estadounidense. Evidentemente, esa familiaridad con el espacio facilitaba una rápida credibilidad del espectador y conectaba con las tensiones en torno a la destrucción inminente (Maguire, 2009). Esta estrategia también facilitó distinguir la alteridad del monstruo y rechazar todo aquello que le representaba. En particular, en la ciencia ficción y el terror, el laboratorio va a servir de espacio de contacto entre la otredad y la normalidad, ya que se convierte en el territorio en que la monstruosidad imposible se hace posible. Así, el mundo de la ciencia está encarnado por la sofisticación de los aparatos que construyen este lugar, producto de la inteligencia humana, y también subraya la condición de alteridad de un ser que ha surgido de un proceso artificial y no de la reproducción humana. Este hecho sirve para aislarlo de la cultura humana y, en consecuencia, a la normalidad de la humanidad. En la versión de Cronenberg, la deshumanización propia del monstruo se expande al espacio por la degradación basada en la acumulación de basura y restos de comida (Gorostiza y Pérez, 2003).

El tercer aspecto, el lenguaje audiovisual, es un aspecto fundamental para realizar un análisis adecuado. Todos los ingredientes que completan la película –planos, ángulos, sonido, escenografía, montaje, etc.– son esenciales para la narración fílmica y reflejan la perspectiva del director y su contexto sobre el tema a tratar. Aunque este aspecto pueda parecer obvio, existe una tendencia mayoritaria a analizar aspectos únicamente narrativos (Donnelly, 2014) e ignorar que el lenguaje audiovisual es esencial para construir el significado y la postura hacia los temas y personajes que retratan las cintas (Mavrommati y Repoussi, 2020). De hecho, la propia historia del cine ha mostrado cómo la elección de los componentes audiovisuales ha implicado una búsqueda de influencia en el posicionamiento y la respuesta emocional de la audiencia como demostró el cine soviético o el cine de Hollywood (Romaguera y Alisa, 2007).

Por ejemplo, en el caso de *Tarántula*, la ferocidad de la araña no aparece en escena inicialmente, sino que, intercalando planos de un conejo huyendo y de una pareja disfrutando de la naturaleza y charlando de manera distraída, se refuerza la tensión de la llegada de la araña gigante. Mientras ellos hablan de asuntos aparentemente banales, la melodía tranquila de fondo enfatiza el sentimentalismo hasta que, en cierto momento, un contrapicado y una sinfonía atronadora rompe el equilibrio narrativo para mostrarnos las patas de una tarántula gigante encima de los protagonistas. A modo de leitmotiv, este tema musical acompañará a la criatura y a sus ataques, los cuales suelen ser retratados de manera similar: montaje rápido de planos cortos que intercalan imágenes de las víctimas

nerviosas, cuyos sonidos de gritos se superponen sobre otros sonidos, con las de la araña acercándose para atacar.



Figura 3. Poster promocional de la película *Tarántula*.

Fuente: Wikipedia.

Finalmente, el material promocional permite también acercar al alumnado a la emoción que buscaba promover la película en la audiencia. La muestra inicial y secuencial de tráilers y posters permite incentivar la sorpresa y realizar una serie de preguntas iniciales que permitan introducir al alumnado en la dinámica de la actividad. Para la búsqueda de tráilers, YouTube es una herramienta adecuada ya que los estudios suelen tener canales que recopilan estos vídeos. Por ejemplo, el tráiler de *La humanidad en peligro*¹ busca infundir miedo en el espectador a través de música estridente, titulares escritos y locuciones radiofónicas y escenas de los ataques de los insectos que exageran la ferocidad de estas criaturas.

En conclusión, la particularidad de las propuestas didácticas que incluyan el cine como recurso y herramienta de trabajo implica la realización de un análisis que trascienda la mirada a la narración o al contexto histórico únicamente. La inclusión de materiales que ofrezcan información sobre la emoción buscada por la película o el estudio audiovisual dotará de una mayor adecuación para comprender y estudiar estas fuentes primarias. En el siguiente apartado, plantearemos una propuesta didáctica utilizando las dos versiones de *La mosca* y propondremos ejemplos que puedan facilitar a los lectores la aplicación de esta práctica con otras fuentes primarias audiovisuales.

3. LA MOSCA: PROPUESTA EDUCATIVA

Esta propuesta dirigida al alumnado universitario busca que estos estudiantes analicen las dos versiones cinematográficas de *La mosca*, realizadas en 1958 y 1986, para comprender la tecnofobia. Ambas fueron adaptaciones cinematográficas basadas en el relato homónimo de George Langelaan de 1957, cuyo argumento se centra en un científico (André Delambre -David Hedison- en la original y Set Brundle -Jeff Goldblum- en el *remake*) que está obsesionado con averiguar cómo teletransportar objetos, e incluso, humanos. Para

¹ El tráiler se puede encontrar en este link: <https://www.youtube.com/watch?v=xHNYBCvzfPQ> [Consultado el 3 de abril de 2024] y se puede comprobar que está subido por Warner Bros., lo que asegura ser material original.

probar si se puede lograr con los segundos, decide experimentar consigo mismo, sin darse cuenta de que una mosca se ha metido en una de las vainas para el teletransporte. En consecuencia, el científico comienza a mutar hasta transformarse en una mosca y ser rechazado por la sociedad y por su pareja. Aunque la misma trama se aborda desde prismas muy diferenciados, la alteridad física y la abyección personal son los dos elementos que subyacen en ambas narrativas. La otredad surge de su distinción radical y del alejamiento de la humanidad (Roth, 2002).

Desde una perspectiva didáctica, el trabajo con ambos títulos permite enseñar la comparación histórica entre dos contextos que abordaron el mismo argumento desde dos aproximaciones diferentes. La mejor estrategia de aprendizaje en este caso son las metodologías activas a través de la organización grupal y el visionado activo dirigido a responder una serie de preguntas guía. No obstante, no debemos olvidar que para conseguir unos resultados adecuados, debemos tener en cuenta todos los elementos mencionados para utilizar el recurso cinematográfico como fuente primaria. Para ello, la práctica debe estar dividida en tres fases, a saber, introducción, análisis fílmico y contexto histórico, y reflexión final.

Con respecto a la introducción, el docente debe dedicar una sesión al repaso de conceptos y procesos históricos relacionados con las películas. Para ello, además, debe abordar las particularidades del género, la sinopsis y la proyección de tráilers de ambas versiones². El visionado debe incluir preguntas iniciales para comenzar a educar la mirada del alumnado y atender a sus diferencias formales. Así, la versión de 1958 se apoya sobre el relato de Francois Delambre (Vincent Price) y los diálogos en off. En cambio, el *remake* acude a las escenas para enfatizar las afirmaciones de una voz en off sobre las consecuencias desastrosas de trascender científicamente ciertos límites. En este caso, la música electrónica sirve para generar una sensación de frialdad en la historia. Mediante esta actividad corta, el docente puede repasar conceptos básicos del lenguaje audiovisual necesario para el análisis cinematográfico e histórico.

La segunda fase se centra en el análisis fílmico de las representaciones temáticas y una relación con su contexto histórico. Por ello, con el objetivo de ilustrar las posibilidades didácticas de ambas cintas, mostraremos dos temáticas adecuadas para trabajarlas en el aula. La primera es la base científica que explican la mutación del protagonista, cuyo relato conecta con el castigo gótico a la transgresión mediante la transformación monstruosa, la expulsión social y la muerte (Villacañas, 2001). A diferencia de obras anteriores como *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, tanto la obra de Kurt Neumann como la de

² El tráiler de *La mosca* de 1958 se puede encontrar en este link: <https://www.youtube.com/watch?v=mgDypzKO5co> [Consultado el 7 de abril de 2024] y la versión de 1986 en este link: <https://www.youtube.com/watch?v=fj1SHpBsY7w> [Consultado el 7 de abril de 2024]

Cronenberg asientan sus explicaciones en teorías vinculadas al desarrollo tecnológico de la Guerra Fría, a saber, la teoría atómica y la genética y ADN, respectivamente.

Para ello, escogeremos dos escenas en la que André y Set le cuentan a sus parejas la teoría. En la de 1958, seleccionaremos la escena desde el minuto 29 hasta el 35:40 y en la de 1986, dos escenas, desde el minuto 5 hasta el 9 y desde el 59:05 hasta el 01.01:15. Esta selección permite explicar las teorías científicas y el miedo a dichos avances. A la hora de proyectarlas, se deben plantear preguntas que vayan centrando el análisis. Un ejemplo sería:

- ¿Cuál es la idea principal?
- ¿Qué diferencia hay entre las explicaciones científicas?
- ¿Por qué crees que hay diferencias entre ambas?
- ¿Qué posicionamiento tiene la película? ¿Cuáles son los elementos del lenguaje cinematográfico que destacan en cada una de las escenas?

Así, con respecto a esta última, caben destacar los colores (colores cálidos asociados a Hélene (Patricia Owens) y a Verónica (Geena Davis), la música y los planos. Aquí es importante resaltar la diferencia de contextos bajo el pánico nuclear (la primera película) y la domesticación de la violencia en la televisión tras la guerra de Vietnam, películas más violentas y una tendencia a centrar el miedo en el horror corporal (1986). Para la explicación docente, es fundamental que mostremos más fuentes primarias que ayuden a que el alumno contextualice mejor, entre las que pueden utilizarse fotografías históricas o periódicos, entre otras. Por ejemplo, aunque no era la primera vez que se lanzaba en un conflicto bélico, la muestra de armamento químico en Vietnam puede facilitar la comprensión de la relación entre el avance científico y la destrucción humana.

Otro aspecto que debe señalarse es la localización, en concreto, el laboratorio. Se trata de un espacio que aparece descrito como un lugar frío repleto de aparatos extraños que únicamente son comprendidos por los científicos. En ambos casos, la barrera física a través de una puerta sirve para separar el mundo real y el mundo del científico/monstruo. En la versión de 1958 se sitúa en un sótano férreamente separado del resto del hogar, donde se desarrolla su vida familiar. En el caso del *remake*, ambos espacios aparecen integrados -salvo en habitaciones como el baño- y la puerta de entrada es la barrera entre su mundo y la realidad. Cabe destacar la similitud entre ambas por los tonos grisáceos y azules para remarcar la frialdad y el distanciamiento del racionalismo radical con la humanidad, definida por la familia o las emociones.



Figura 8. Soldados estadounidenses utilizando Napalm.

Fuente: Wikipedia.

La segunda temática sobre la que podemos trabajar es la monstruosidad, definida a través de una mutación humana a insecto que acaba transformando a esas adorables y cariñosas parejas en crueles y despiadados asesinos con una forma aberrante. La fusión imposible entre hombre y mosca (Carroll, 1990) hace desvanecer su humanidad y los convierte en una otredad emergida de la animalidad de un ser incapaz de razonar y dominado por sus instintos. En este caso, también se pueden seleccionar escenas que muestren esa transformación y la idea de monstruosidad. En la película original, en torno al minuto 60, Helene y su marido tienen una conversación donde el segundo, tapado con una tela negra, explica qué ha pasado. Aquí la personalidad que muestra es humana. La siguiente escena, desde el minuto 72 hasta el 77, comienza a mostrar cambios en el comportamiento del científico que revelan el incipiente dominio del insecto. En el caso del *remake*, también seleccionaremos dos escenas. La primera, desde el minuto 72 hasta el minuto 75 aproximadamente, en la que Brundle explica la causa de su monstruosidad, y la segunda, desde el minuto 85 hasta el 88 aproximadamente, en el que ambos se encuentran y se puede apreciar el cambio físico del científico.



Figura 9. El científico transformándose en mosca (Kurt Neumann, 1958).

Fuente: *El País*.

Ambos títulos muestran la monstruosidad desde su diferencia radical y la imposibilidad de su existencia en la forma de un humano con cabeza de mosca (1958) o en la transformación corporal hacia una criatura que va perdiendo sus uñas e hibridando ambos cuerpos (1986). Desde el punto de vista cinematográfico, el contrapunto con sus parejas, las cuales oscilan entre el rechazo por el miedo y el amor hacia esos seres, y el efecto dramático de la música pueden ser elementos para analizar. En la versión de Kurt Neumann, la pata y la cabeza de mosca con el cuerpo de hombre se acompaña de una lucha constante entre las dos “personalidades”. Una escena esencial es cuando su esposa Hèlene le despoja del paño que tapa su cabeza de mosca. Mediante un montaje de primer plano-contraplano y una melodía estridente y sonidos electrónicos, la cabeza de mosca y su visión insectil se alterna con el grito y el gesto de horror de su mujer alejándose de él. En el *remake*, el espectador va siendo testigo junto a Verónica, la pareja de Seth, de la desagradable transformación corporal del protagonista. En este caso, una secuencia muy clarificadora es el monólogo de Brundle sobre la política de los insectos como explicación para alejarla de su lado. La música tenue acentúa el momento de desesperación de Verónica al descubrir que su amante se ha convertido en una criatura sin escrúpulos. Para concluir, asciende en volumen una dramática melodía que acompaña a la huida de Verónica y enfatiza el llanto de dolor de Seth. El horror corporal, además, la distancia de su predecesora, de manera que la falta de detallismo en la transformación de André se opone al relato de los diferentes cambios físicos (pelos más gruesos, piel diferente...). De hecho, mientras que en la original el cambio psicológico se explica por la dominación de la mosca, en la versión posterior se acompaña de la aparición de rasgos psicopáticos y de delirios de grandeza.



Figura 10. El científico convertido en mosca (David Cronenberg, 1986).

Fuente: Espinof.

En esta última parte del análisis, es importante que las preguntas sean claras y orienten al alumnado a la búsqueda de información. Algunas de estas preguntas podrían ser:

- ¿Qué tienen en común y en qué se diferencian estos monstruos? ¿Por qué son monstruos?
- ¿Qué relación tiene la tecnofobia y la Guerra Fría con la invención de estos monstruos?
- Busca información sobre otros monstruos de la Guerra Fría y analiza las similitudes y las diferencias.

Al igual que en la anterior parte, el docente debe concluir con una explicación que permita sintetizar las ideas más importantes.

La última fase se centrará en la reflexión y, para ello, es fundamental que se establezca una conexión entre el pasado y el presente. Esta conclusión permitirá al docente trabajar el pensamiento histórico a través de la problematización, consiguiendo una mayor comprensión de la causalidad (Pagès, 2009) y la comprensión de nuestro presente como producto de los legados del pasado. Esta fase debe incluir posters de películas que continúen esta temática con ejemplos como *Overlord* (Julius Avery, 2018) o *Frankenstein's Army* (Richard Raaphost, 2013) y las preguntas se deben orientar a que reflexionen sobre por qué se continúa con estas narrativas en la actualidad. Así, se puede debatir el papel de la ciencia, los retos tecnológicos y el cambio climático.

En definitiva, las dos versiones de *La mosca* son fuentes que permiten trabajar competencialmente el análisis y la reflexión críticas y el pensamiento histórico. Aunque aquí se han planteado dos temáticas, estas fuentes pueden abordarse desde diferentes

perspectivas, e incluso, la selección de fragmentos puede variar en función del alumnado al que vaya dirigido.

4. CONCLUSIONES

El trabajo didáctico con el cine debe plantear diferentes estrategias según el tipo de fuentes. En el caso de las primarias, resulta esencial que sean introducidas en el aula para trabajar el pensamiento histórico y la alfabetización audiovisual. La cultura popular y el cine de ficción pueden ser recursos muy adecuados para ambos aspectos, ya que no solo se aproxima al contexto visual del alumnado, sino que retratan aspectos y realidades que, en otro tipo de documentos, son inexistentes.

En concreto, la Guerra Fría las dinámicas de la Guerra Fría ofrecen una gran idoneidad para la fórmula del cine de terror, ya que el discurso maniqueo entre lo normal y lo anormal encajaba a la perfección con la oposición de la monstruosidad. Estudiar estos discursos y cómo se reflejaron en la cultura popular puede permitir al alumno acercarse a una realidad histórica diferente a la suya. No obstante, como hemos mencionado en el texto, la tecnofobia es un miedo social que ha persistido hasta nuestros días, lo que sirve, a su vez, para establecer relaciones entre el pasado y el presente. En este sentido, el cine narrativo es la mejor herramienta por transmitir el mensaje más rápidamente y ser un producto surgido del siglo XX y de sus propias dinámicas.

De hecho, al igual que sucede con este miedo social, existen otras problemáticas actuales que, por un lado, resultan difíciles de entender sin acudir a sus orígenes históricos y, por otro, son especialmente relevantes en el caso del cine. Las desigualdades estructurales, las diferentes concepciones sociales y culturales de la guerra y la violencia, o la creación de identidades pueden ser temáticas que se pueden abordar desde las producciones audiovisuales primarias. En relación con estas temáticas, las producciones distópicas, las fantásticas que contengan batallas y guerras en sus argumentos o las películas *coming-of-age*, respectivamente, pueden ser utilizadas para explorar el pensamiento histórico, distinguir las diferentes mentalidades colectivas y profundizar en la alfabetización audiovisual.

Por todo ello, creemos que esta propuesta educativa es adecuada para trabajar el pensamiento histórico y crítico en el aula mediante una serie de ejercicios secuenciados que planteen la problematización desde las fuentes primarias audiovisuales. Además, la propia metodología de trabajo con escenas permite adaptar la dificultad de los ejercicios y el visionado a los diferentes niveles educativos. En este sentido, resulta esencial la selección por parte del docente de aquellas escenas más adecuadas a la edad del alumnado y a la dificultad de estas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa, Rosa María (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales*, vol. 17, pp. 87-98.
- Bourke, Joanna (2005). *Fear: A Cultural History*. Londres: Virago.
- Camuñas, Daniel (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, vol. 8, pp. 8-18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15095> [Consultado el 2 de abril de 2024].
- Caparrós, José María (2004). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Caparrós, José María (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, vol. 1, pp. 25-35. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/enseñar-la-historia-contemporanea-a-travs-del-cine-de-ficcin-0/> [Consultado el 2 de abril de 2024].
- Carrasco, Rocío (2016). Alien Invasions and Identity Crisis: Steven Spielberg's *The War of the Worlds* (2005). *Alicante Journal of English Studies / Revista Alicantina De Estudios Ingleses*, vol. 29, pp. 7-23.
- Carroll, Noël (1990). *The Philosophy of Horror, or Paradoxes of the Heart*. Nueva York: Routledge.
- Cohen, Jeffrey J. (1996). Monster Culture (Seven Theses). En Jeffrey Jerome Cohen (Ed.). *Monster Theory. Reading Culture* (pp. 3-25). Londres, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Donnelly, Debra (2014). Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic. *Journal of International Social Studies*, vol. 4, no. 1, pp. 17-27.
- Engelhardt, Tom (1995). *El fin de la cultura de la victoria. Estados Unidos, la guerra fría y el desencanto de una generación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Javier (1994). *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Gorostiza, Jorge, y Pérez, Ana (2003). *David Cronenberg*. Madrid: Cátedra.
- Grupo "Imágenes de la Historia", Gorgues-Zamora, Ricardo y Goberna-Torrent, José-Joaquín (1998). El cine en la clase de historia. *Comunicar*, vol. 11, pp. 87-93.
- Hine, Thomas (2008). *Populuxe*. Woodstock: Overlook Press.
- Hobsbawm, Eric (2001). *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Barcelona: Crítica.
- Hueso, Ángel Luis (1998). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

- Maguire, Lori (2009). The destruction of New York City: A recurrent nightmare of American Cold War Cinema. *Cold War History*, vol. 9, no. 4, pp. 513–524.
- Martínez-Salanova, Enrique (2002). El cine, otra ventana al mundo. *Comunicar*, vol. 18, pp. 77–83.
- Mavrommati, Maria, y Repoussi, Maria (2020). 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica). *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 43, no. 3, pp. 574–605.
- Pagès, Joan (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, vol. 7, pp. 67–92.
- Pamo, Óscar G. (2020). El "científico loco" en el imaginario popular y la realidad. *Acta Herediana*, vol. 62, no. 1, pp. 1–3.
- Parrinder, Patrick (2003). *Science Fiction: Its Criticism and Teaching*. London: Routledge
- Poole, W. Scott (2011). *Monsters in America. Our Historical Obsession with the Hideous and the Haunting*. Waco: Baylor University Press.
- Poole, W. Scott (2014). *Vampira: Dark Goddess of Horror*. Berkeley: Soft Skull Press.
- Prats, Joaquim, y Santacana, Joan (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de investigación histórica. En Joaquim Prats (Ed.). *Didáctica de la geografía y la historia (67–87)*. Barcelona: Graó.
- Romaguera, Joaquim, y Alsina, Homero (Eds.) (2007). *Textos y Manifiestos del Cine. Estética. Escuelas. Movimientos. Disciplinas. Innovaciones*. Madrid: Cátedra.
- Rosenstone, Robert A. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Roth, Marty (2002). Twice Two: *The Fly* and *Invasion of the Body Snatchers*". En Leonard Koos y Jennifer Forrest (Eds.). *Dead ringers: The Remake in Theory and Practice (225–242)*. Albany: State University of New York Press.
- Sánchez, Inmaculada (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar*, vol. 13, pp. 159–164. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801325.pdf> [Consultado el 1 de abril de 2024].
- Seixas, Peter, y Morton, Tom (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Skal, David. J. (2001). *Monster Show. A Cultural History of Horror*. Nueva York: Faber and Faber.
- Skal, David J. (2015). *Hollywood Gótico. La enmarañada historia de Drácula*. Madrid: Es Pop Ediciones.

- Sontag, Susan (1996). *Contra la interpretación*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Sorlin, Pierre (1980). *The Film in History: Restaging the Past*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stoddard, Jeremy D. (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, vol. 37, no. 3, pp. 271–288.
- Telotte, J. P. (2001). *Science Fiction Film*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tiburcio, Erika (2019). *Y nació el asesino en serie. El origen cultural del monstruo en el cine de terror estadounidense*. Madrid: Catarata.
- Todorov, Tzvetan (2018). *Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*. Ithaca: Cornell University Press.
- Valero, Tomás (2005). Cine e Historia. Una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, vol. 32, pp. 21–27. https://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica_en_making_of.pdf [Consultado el 27 de marzo de 2024].
- Villacañas, Beatriz (2001). De doctores y monstruos: la ciencia como transgresión en *Dr. Faustus, Frankenstein y Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. *Asclepio. Revista de historia de la medicina y la ciencia*, vol. 53, no. 1, pp. 197–211.
- Walker, Tenia R. (2006). Historical Literacy: Reading History through Film. *The Social Studies*, vol. 97, no. 1, pp. 30–34.
- Weart, Spencer R. (1988). *Nuclear Fear. A History of Images*. Londres y Cambridge: Harvard University Press.