INDIGÈNES (2006) EN AULAS ÉTNICAMENTE HOMOGÉNEAS. UN ESTUDIO DEL ETNOCENTRISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA MEDIANTE DIARIO DE AULA.

INDIGÈNES (2006) IN ETHNICALLY HOMOGENEOUS CLASSROOMS. A STUDY OF ETHNOCENTRISM IN HISTORY TEACHING THROUGH A RESEARCH DIARY.

Manuel Pousa Castelo[1]

ABSTRACT: The article analyses the possibilities of the film *Days of Glory* (Rachid Bouchareb, 2006) to introduce postcolonialism in secondary school classrooms. It also summarizes the experience in a classroom with 16-7 year-old students collected by a teacher-researcher in a diary. The results indicate ignorance of the postcolonial discourse and colonialism itself, of the perspective of the colonized and confusion derived from the combination of materials about World War II, colonialism and immigration. The avoidance of the denunciation of French colonialism made the film have little appeal. In addition, a prejudice against Muslims and the perception of historical cinema as a legitimate source to know the past was found.

Keywords: decolonization, colonialism, history teaching, historical cinema, multiculturalism.

RÉSUMÉ: L'article analyse les possibilités du film *Indigènes* (Rachid Bouchareb, 2006) d'introduire le postcolonialisme dans les classes d'enseignement secondaire. Il résume aussi des expériences dans une salle de classe avec élèves de 16-7 ans recueillies par l'enseignant-chercheur. Les résultats indiquent un manque de connaissance du discours postcolonial et du colonialisme lui-même, des problèmes avec la perspective du colonisé et ceux issus de la combinaison de matériel sur la Seconde Guerre mondiale, le colonialisme et l'immigration. En évitant le ton de plainte, le film est devenu peu attrayant. En outre, un préjudice contre les musulmans et la perception du cinéma historique comme une source légitime pour connaître le passé ont été trouvés.

Mots-clé: colonisation, colonialisme, didactique de l'histoire, cinéma historique, multiculturalisme,.

RESUMÉN: el artículo analiza las posibilidades de la película *Days of Glory* (Rachid Bouchareb, 2006) para introducir el poscolonialismo en las aulas de educación secundaria. Resume las experiencias en un aula con alumnos de 16-7 años recogidas por el profesor-investigador mediante un diario. Los resultados señalan el desconocimiento del discurso poscolonial y del colonialismo en sí, de la perspectiva de los colonizados y la confusión que produce la combinación de material acerca de la segunda guerra mundial, el colonialismo y la inmigración. El hecho de evitar el tono de denuncia hizo poco motivadora a la obra. Asimismo se encontró prejuicio hacia lo musulmán y la percepción del cine histórico como fuente legítima para conocer el pasado.

Palabras clave: descolonización, colonialismo, didáctica de la historia, cine histórico, multiculturalidad.

[1] Instituto de Enseñanza Secundaria – Mugardos. Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Santiago de Compostela (España). E-mail: manuelramon.pousa@rai.usc.es

INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge el resultado del trabajo efectuado con el film *Indigènes* (Rachid Bouchareb, 2006. *Days of Glory* en España) con un grupo de veinticuatro alumnos de un instituto del área metropolitana de Ferrol (España) a lo largo del curso escolar 2008/9. Los resultados forman parte de una tesis doctoral (Author, year) sobre la enseñanza-aprendizaje del imperialismo.

El film fue seleccionado porque representa una perspectiva postcolonial, muestra los efectos del colonialismo en el presente y la perspectiva de los colonizados contada por sus descendientes. Además posee tres elementos populares entre los adolescentes: es un film bélico, se desarrolla durante la segunda guerra mundial y era muy reciente en el momento de su proyección. Es también un buen testimonio de la importancia que el cine francés ha dado a la historia reciente (de Groot, 2009, 210), particularmente a la historia colonial y la guerra de Argelia (Separi-Prevost, 2008) y de la creciente reivindicación de los norteafricanos en Francia (Miraglia, 2013), que ha conducido a determinados autores (O'Riley, 2010) a denunciarla como "victimización" que conduce al terrorismo islámico.

La película reabre el debate de las relaciones entre Occidente y el Islam que son un elemento central del contexto global especialmente desde el 11 de septiembre de 2001. Además, este conflicto tiene especial relevancia en Europa, donde los musulmanes son "Europe's primary alter" (Asad, 2003). De este modo, aborda el problema de la asimilación y el multiculturalismo, uno de los más importantes de las sociedades humanas.

Frente al elevado número de proposiciones pedagógicas y de discusiones sobre su mensaje en Francia, este artículo analiza la percepción del film en el medio educativo y fuera de su país de origen, en uno que no se encuentra en una coyuntura sociopolítica equivalente. Con esta investigación se da respuesta a la denuncia de asimetría en los estudios sobre educación, existiendo un débil conocimiento de las prácticas de los profesores y de la recepción de esta por parte de los alumnos (Lautier e Alliot-Mary, 2008, 98).

El trabajo con ficción es importante porque el aprendizaje del modo de pensar históricamente tiene lugar primordialmente a través del medio cultural propio a través de medios que incluyen fábulas, cuentos, literatura, cine y televisión, (Wrzosek, 2000, 115-116). En este estudio se potenció el uso del cine sobre los otros medios por ofrecer cinco ventajas principales: ser accesible, tener una honda tradición de uso en las aulas, ser un medio de ocio habitual del alumnado del grupo, permitir presentar individuos como ejemplos de fenómenos

históricos, acercando la dimensión personal y emocional a la historia (Rosenstone, 1994, 147-8); desenvolver la empatía y enfatizar el aspecto sentimental, aligerando la carga intelectual de los debates, polémicas y ejercicios.

Antes de proceder a describir los resultados de la investigación, es conveniente presentar al grupo observado para entender mejor sus reacciones y representatividad así como su reacción ante los contenidos. También resulta fundamental describir los principios que guiaron la recogida y el análisis de los datos con vistas a comprender su representatividad.

MUESTRA

El grupo estuvo formado por los veinticuatro alumnos de la especialidad de Humanidades y Ciencias Sociais del IES de Mugardos (España). Tres cuartas partes eran chicas y diecisiete cumplían dieciséis años en aquel que se iniciaba o curso; ocho procedían del CPI de la vecina villa de Ares. Estos últimos mostraban en general un nivel de atención, disciplina y conocimientos superior a los compañeros de Mugardos. Ambas localidades son municipios de menos de 10.000 habitantes en el área metropolitana de Ferrol, ciudad de algo más de 70.000. Se trata de un área económica y demográficamente deprimida en el conjunto nacional y regional.

El nivel socioeconómico de las familias del grupo era medio-bajo, con algo más de la mitad de las madres declarando como profesión "*ama de casa*" y con un predominio en el caso de los padres de oficios de escasa cualificación y en gran medida relacionados con la construcción. Todos los alumnos excepto dos habían nacido en la provincia de A Coruña, sólo uno fuera de Galicia y ninguno de España. El conocimiento do grupo mejoró con el tiempo, porque el investigador siguió impartiéndole docencia en el año siguiente, en que también fue su tutor.

Las relaciones internas del grupo eran buenas y el ambiente de la clase positivo, con un elevado grado de participación. Siempre hubo comunicación global entre los alumnos, no hubo discusiones notables y todas las decisiones colectivas se decidieron por consenso. Los alumnos no se cohibieron a la hora de mostrar su rechazo o aprecio ante las distintas actividades, teniendo más problemas a la hora de expresar ignorancia o duda. Los resultados académicos reflejan un grupo clasificado como de nivel medio-bajo aunque todos optaban por continuar estudiando tras acabar el bachillerato. La actitud del grupo con el profesor-

investigador fue en todo momento positiva debido, según los alumnos, a que en líneas generales las actividades realizadas en el aula resultaron motivadoras.

Sus principales aficiones eran las habituales en los adolescentes: salir con los amigos, navegar en Internet, practicar deporte, escuchar música, los animales y la moda. Eran raras las actividades de ocio cultural, rechazando especialmente lo relacionado con la política, lo que coincide con lo habitual en la juventud española[2]. El hábito lector era bajo: ocho alumnos afirmaban no leer ninguno o casi ninguno por año, y al mencionar sus últimas lecturas la gran mayoría citaba lecturas obligatorias. Entre las películas destacaban mayoritariamente las obras comerciales destinadas al público juvenil, cabiendo señalar que a lo largo del curso sólo un alumno había visto *Slumdog Millionaire,* estrenada el año anterior y triunfadora de los Oscar. La película más mencionada, fue *Titanic* (1997). Aquellas que pidieron ver en el aula mostraban la misma preferencia por lo sentimental y por los tiranos que manifestaban acerca de los contenidos históricos, optando directamente por el cine "*romántico*" o "*de nazis*", entendiéndose no último caso cine sobre el Holocausto. Concretamente pidieron ver *El niño del pijama de rayas* (2008), *El Patriota* (2000) o *La vida es Bella* (1997). Eran aficionados al cine estadounidense, y fans de Disney, ambas fuentes de cine que frecuentemente estereotipa negativamente a los árabes (Shaheen, 2008). El predominio de contenidos escapistas y el rechazo de las aproximaciones informativas a los fenómenos sociopolíticos se encontró también en el consumo de noticias, revistas y música.

En cuanto a su visión del colonialismo, un cuarto de los alumnos no distinguía colonizado de colonizador mencionando países o áreas de Europa como territorios colonizados y apenas dos de los dieciocho que citaron causas del subdesarrollo de África mencionaron la conquista europea. Además, para los alumnos los gobernantes expansionistas tenían un papel destacado en los procesos coloniales siendo las sociedades metropolitanas meros espectadores. El atractivo que sentían hacia estos conquistadores no iba parejo con la valoración positiva de los mismos. La mayoría rechazaba tanto el orgullo como la vergüenza en relación al imperio español, operándose en ellos una tendencia a mirar a otro lado, que hace del período más allá de la conquista una etapa cerrada para la memoria colectiva. De hecho, casi la mitad dejó sin responder la pregunta acerca del momento en que España perdió sus posesiones en esta región.

[2] http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=725387112

Además de esta percepción negativa del propio pasado, los alumnos también renunciaban a la responsabilidad por lo acontecido en el: tres cuartas partes no creían que existiese una deuda con Latinoamérica y los que sí lo creían no lo hacían por lo acontecido durante la colonización. En cuanto a la descolonización, preguntados por aquellos países nacidos en la Edad Contemporánea, casi tres cuartas partes de los alumnos no contestaba. En general, los conocimientos históricos de los alumnos eran fundamentalmente de historia de España o, en menor medida, europea y occidental. Pese a ello no defendieron como objetivo de la enseñanza la formación patriótica. De hecho, a la hora de situar su patriotismo en una escala de diez, el valor medio era 4,3.

Con respecto a otras culturas se declaraban mayoritariamente abiertos, otorgándose un 7,4 en tolerancia, lo que resulta importante teniendo en cuenta que todos excepto uno creían que vivirán en una sociedad en la que convivirán más culturas. Su mundo era poco cosmopolita; sólo seis alumnas que habían viajado al Reino Unido estaban en contacto con amistades de otros países y continentes y de los veintitrés solistas y grupos musicales mencionados en cuestionarios todos excepto tres cantaban en castellano.

No se encontró entre los miembros del grupo investigado posicionamientos antiimperialistas. La visión del grupo era mayoritariamente pragmática, y así veinte alumnos consideraban que el más fuerte siempre ejerce su poder sobre los más débiles, cuestión que no desataba críticas. No rechazaban influencias exteriores como la estadounidense, que nadie criticaba pese a que casi tres cuartas partes del grupo reconocía que era intensa.

Los conocimientos geográficos del grupo dificultaron severamente la comprensión de los fenómenos internacionales y convirtieron en desmotivador el trabajo con áreas de la Tierra más allá de las más conocidas pues eran escasos fuera del marco local-regional. Preguntados concretamente sobre los árabes, algo más de un cuarto de los alumnos señalaban como rasgo definitorio de los mismos que habían conquistado la Península Ibérica y seis alumnos de quince que respondieron confundían con practicantes de la religión musulmana. Sólo dos mencionaron que procedían de Arabia, habiendo otros tantos que identificaban a los "*países árabes*", pero incluyendo a Afganistán e Irán. No hubo menciones al Magreb. Además, hubo muestras de opiniones negativas hacia el Islam al preguntarse por los seguidores de esta religión, encontrándose respuestas moderadas como hablar de personas muy diferentes "*de los demás*", "*extravagantes*", machistas o racistas; y otras que expresaban

un desagrado abierto o insultaban –"*no me gustan mucho*", "*son lo peor*"–. Ningún alumno expresó una visión positiva de los mismos.

La película se proyectó completa y sin apenas interrupciones a lo largo de tres sesiones consecutivas. Ello implica un visionado discontinuo en medio de sesiones de clase de otras materias tratando una cuestión que los alumnos apenas conocen (la segunda guerra mundial), y otros dos en gran medida desconocidos (el colonialismo y la descolonización).

METODOLOGÍA

El análisis de la experiencia de aula se realizó a partir de apuntes de campo del profesor-investigador recogidos en forma de diario repitiendo con escasos cambios lo utilizado en una investigación conducida en el curso 2007-8. El diario es un instrumento común en la investigación educativa que en este caso recogía información de la dinámica psicosocial, la organización del espacio y del material y que permite diagnosticar los conocimientos, actitudes y procedimientos del alumnado. Sin embargo, el modo de emplearlo en esta varió substancialmente frente al uso habitual con respecto a tres cuestiones: el tiempo, los destinatarios y el objetivo de investigación.

En el primer caso el diario en esta investigación es el mecanismo principal de recogida de la información de un estudio longitudinal que ocupó un curso lectivo, un período considerablemente más extenso de lo habitual, que se implementó evitando el elevado gasto, el abandono de las personas participantes o los cambios en los investigadores que son problemas habituales en este tipo de investigaciones (Cohen, Manion y Morrison, 2007, 214). La segunda variación notable residió en el hecho de que el profesor era el investigador, en tanto que lo habitual es que los diarios sean fuentes para otros, tratados como "*documento de expresión y elaboración del pensamiento de los profesores"* (Zabalza, 1991, 90; Scott y Morrison, 2005, 63-67), como materia prima. El tercer cambio sobre el uso habitual de los diarios de aula fue su focalización en un aspecto determinado de una única materia y no en la *"práctica docente (...) las relaciones con los alumnos en el aula, el ritmo y los contenidos de la evaluación y los obstáculos institucionales (de los centros, de las propuestas oficiales del curriculum)"* (Souto, 1998, 2).

El uso del diario se enmarca en dos metodologías:

-en la *action research*, que pretende el cambio profesional por la vía de proporcionar información *de dentro*, difícil de obtener para el investigador externo (Scott y Morrison, 2007, 63-5).

-en los estudios etnográficos, por ser una investigación no experimental y descriptiva, sin variables y cuestiones cerradas, participativa, que se extiende en el tempo en un escenario natural, que emplea métodos como la observación, las entrevistas y otros de tipo cualitativo y recorre habitualmente como método de recogida de datos a las notas de campo (Newton, 2006, 318-9).

Los objetivos específicos del trabajo directo con los estudiantes eran los propios de las investigaciones centradas en el pensamiento del alumnado: clarificar aspectos negativos de la enseñanza de la historia e indagar en las mejores metodologías y contenidos para incentivar la motivación hacia un mejor aprendizaje de la disciplina. Por otra parte observar y analizar las actitudes, habilidades y conocimientos del alumnado permitió indagar en el autodesarrollo profesional del profesorado mediante el estudio sistemático de sí mismo, lo que supone la principal característica del verdadero profesional (Stenhouse, en Woods, 1989, 84).

El diario de aula se ocupa de obtener información del colectivo humano cuya transformación persigue la actividad educativa. Conocer su voz contribuye a realizar un acercamiento a sus necesidades, gustos y carencias, asumiendo que lo que tiene significado para el profesorado y diseñadores del currículo frecuentemente no lo tiene para el alumnado. La realización de este estudio permite diseñar prácticas con base en la realidad respondiendo a las críticas habituales a la investigación educativa de exceso de teorización (Woods, 1989, 15) y de estar poco adaptada a la enseñanza de las clases medias y bajas. El objetivo era por tanto indagar en el desconocimiento que el alumnado tiene de conceptos que profesorado, libros de texto y diseñadores del currículo dan por supuestos.

Para aumentar la fiabilidad de la información recogida y paliar el problema de la rapidez y simultaneidad de las acciones en el aula señalado por Erickson (1979, 17), esta fue registrada con la mayor brevedad posible en base a notas tomadas a partir de trazos impresionistas (Eichelberger, 1995, 131 y Elliot, 1990, 136)

RESULTADOS: UNA LECCIÓN DE HISTORIA

Indigènes es un recurso pedagógico precioso para las clases de historia. Es más que una película bélica o que un medio de entretenimiento. Es cine social y político que permite

enseñar los mecanismos de divulgación del conocimiento histórico y de trabajar la metacognición. Es también cine educativo, a propósito del cual Roschdy Zem (Messaoud en el film) y Jamel Debouzze (Saïd) se refieren como una clase de historia. El primero señala que aprendió mucho con el guión, que le recordaba un manual escolar.

La película es una denuncia del carácter prejuiciado no sólo de la memoria sino de la historia enseñada. Por ejemplo, Jamel Debouzze, actor y coproductor del film, analizó en un *making-of* de la versión española varios libros de texto franceses y no encontró más que doce líneas sobre el tema de la película, carencia encontrada por Chaveau, (2013) en varios además del uso de una perspectiva metropolitana y justificadora. Bernard Blancan (Martínez) denunció en la misma producción la falta de contenidos sobre la participación de las tropas coloniales durante la segunda guerra mundial y Roschdy Zem destacó el fracaso de la enseñanza escolar de la historia, que no menciona esta cuestión. La acusación más dura es la de Sami Bouajila (Abdelqader), que criticó que se «eliminan capítulos de libros y así se evita enseñárnosla».

Los autores hablan asimismo de lugares de memoria como una placa en Notre Dame de la Garde en Marsella en memoria de los *tirailleurs*. También se menciona el papel de las fuentes de información criticando la falta de imágenes de los soldados de las colonias. Incluso se refieren a la memoria personal. En ese sentido, Rachid Bouchareb recalcó que durante el rodaje en Alsacia antiguos combatientes acudían frecuentemente a mostrarle documentos y todos los actores señalan que la película cuenta su historia. Cuentan, por ejemplo, que desconocían la letra de la Marsellesa, pero que «todo el mundo conoce» la canción de los *tirailleurs* y que son los herederos de los personajes que interpretan.

La película permite también iniciar a los estudiantes en el discurso historiográfico. Por un lado, porque representa la llegada del poscolonialismo al cine de masas y, de este modo permite familiarizarlos con historias más inclusivas que van más allá de las elites de los países más desarrollados. También permite abordar los revisionismos y el negacionismo, en este último caso porque critica la ocultación de hechos de las dos guerras mundiales, como sugiere Roschdy Zem. Se trata de lecturas mayoritariamente ausentes de la enseñanza de la historia en secundaria y desconocidas para los alumnos, que tienden a ver en la historia la única narración verdadera del pasado.

Indigènes ofrece igualmente otros potenciales como su apertura al pasado y el presente. En el primer caso no sólo a la guerra mundial sino a la conquista de Argelia gracias

al personaje de AbdelQader, cuyo nombre es un guiño al emir independentista y cuya biografía recuerda a la de Ben Bella. El uso de Sétif como marco de una escena permite además usar la película como bisagra entre el conflicto global y la guerra de independencia y si se quiere profundizar en la cuestión, presentar la película *Hors-la Loi* (Bouchareb, 2010), cuyo inicio se desarrolla en el mismo escenario.

LA VERSIÓN ESPAÑOLA

Dado el débil conocimiento de la lengua francesa en el grupo y la reticencia a ver cine en versión original del público español, la película se proyectó en versión doblada. Ello dificulta la transmisión satisfactoria de valores y análisis socioeconómicos (Carvajal, 2011) siendo el principal problema en el caso de *Indigènes* la casi total desaparición de la lengua árabe. Así, se pierde un elemento clave de la identidad de los protagonistas que es esencial para comprender el sentido de la narración. Por ejemplo, su bilingüismo, símbolo de su mestizaje cultural, desaparece. Sucede lo mismo con el desprecio por la identidad de los soldados. Así, en la versión original, Martínez muestra su condición de francés colonial al no hablar árabe más que una vez y ofenderse cuando Saïd le habla en esta lengua después de ver la foto de su madre magrebí. En esta ocasión le responde: «Pourquoi me parlez-vous arabe?», pero en la versión proyectada la totalidad de la conversación se desarrolla en español y el sargento le dice: « ¿Por qué me preguntas eso?».

De la misma manera, el sentido de la secuencia final en Alsacia se pierde en gran medida. En ella, tras la muerte de dos oficiales europeos, los soldados *indígenas* empiezan a hablar en árabe. Es entonces cuando deciden ser los primeros «franceses» en entrar en Alsacia, donde son reconocidos como tales a pesar de mantener su lengua materna. Esta se traduce incluso durante su uso en ciertas prácticas religiosas como el rezo antes de la batalla de Montecassino o cuando Abdelqader recita el inicio de la *shahada* en medio del combate. El árabe no se mantiene más que a nivel anecdótico en el uso de la expresión *Inch'Allah* y en una breve oración por los fallecidos antes de entrar en Alsacia.

Así, la lengua occidentaliza a los personajes, lo que puede reducir los prejuicios islamófobos del alumnado pero de manera artificial ya que lo esencial es remplazado por lo anecdótico mediante mistificaciones como traducir «Parlez-vous français?» por «¿Conoce usted Marsella?». La intención de normalizar a los protagonistas (desnaturalizándolos) se ve también en la transformación del discurso de Saïd a una joven ya que en vez de decir que

lanzó una granada «sur l'Allemagne», afirma hacerlo «sobre los alemanes». Asimismo pasa de sostener que «l'Allemagne tire sur nous» a decir que «los alemanes nos disparaban» y de que «toute l'Allemagne est morte» a «no dejé a uno con vida».

Esta desarabización, unida al empleo de uniforme militar y al hecho de que las características físicas no permiten diferenciar a los personajes principales de aquellos de la costa septentrional del Mediterráneo llevó a los alumnos a no percibirlos como extraños, oprimidos y miembros de una comunidad étnica y religiosa que en general despreciaban.

DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN

El visionado de la película reveló que los alumnos desconocían el contexto histórico del colonialismo europeo. Además, su comprensión fue difícil debido a la diferente relación de España y Francia con su pasado colonial: el traumatismo causado por la pérdida del imperio se remonta en el primer caso a 1898, en América Latina el peso del elemento cultural y sobre todo étnico español es importante y no existe debate público en España sobre las consecuencias de la dominación. Esta distanciación de los alumnos con respecto a los problemas que implican las descolonizaciones explica que, en comparación con un estudio de Nicole Lautier (2000,131-7) sobre la percepción del descubrimiento de América de los alumnos franceses de secundaria, los españoles se distinguen por su menor nivel de autocrítica y su baja disposición a responsabilizar a su país.

Los problemas para comprender la narración más allá del hilo argumental se deben también a que la película empleaba claves simbólicas difícilmente comprensibles fuera de Francia. Además se hace referencia a su historia nacional reciente y se emplea un tono que evita avivar el debate nacional galo. El director de la película no denunció el colonialismo francés ni en *Indigènes* ni en sus declaraciones, subrayando frecuentemente el amor de los excombatientes por Francia.

La opresión y el racismo de los franceses sobre los colonizados no figura más que en alusiones y escenas poco dramáticas como al hablar de la muerte de los padres de los hermanos Yassir y Larbi en la «pacificación», la mención al hecho de que en su país no podían relacionarse con mujeres francesas, la escena de los soldados del brazo de ancianas francesas, la localización de las escenas finales en Alsacia o aquella de la distribución de los tomates. Las alusiones a que los soldados magrebíes no podían aspirar a ser oficiales se volvieron difíciles de comprender y poco sensibilizadores. Este último detalle no molestó

hasta que Saïd llamó idiotas a sus camaradas porque creen que pueden subir de rango. De esta manera, como sostuvo un alumno en un comentario poco común en un examen: «la película se dice que quiere que veamos el imperialismo aunque para mí la peli no demuestra mucho la idea de imperialismo».

La incomprensión de las categorías étnico-nacionales presentadas en la película (*pieds-noirs*, argelinos, *métis*, *évolués*, franceses metropolitanos y alemanes) fue mayor. Los alumnos, al provenir de una región con escasa inmigración (González Pérez, 2010) comprendían con dificultad aquellas lecturas que no se basaran en sociedades homogéneas, ignorando los mestizajes y el carácter múltiple de la identidad. Estos problemas fueron constados en las siguientes observaciones:

-tenían dificultades a la hora de diferenciar soldados alemanes, franceses y argelinos: creían que los oficiales franceses eran los enemigos de sus soldados y, en la última escena, preguntaban cuál era la nacionalidad de los refuerzos franceses. Ello se debía en parte a que la similitud de la película con aquellas que veían ambientadas en la segunda guerra mundial les llevaba a buscaban el discurso simple que enfrenta a los aliados con los nazis/alemanes. La confusión se debe asimismo a que, en la secuencia de Montecassino, pese a que los oficiales franceses llevaban la bandera sobre el uniforme, los planos los mostraban de tal manera que se remarcaba la diferencia con sus soldados.

-hablaban de «diferentes sociedades» para referirse a los «argelinos, a los jefes del ejército, a los franceses…».

-confundían las diversas categorías de la sociedad colonial y sus relaciones: llamaban «franceses coloniales» o «mestizos árabes» a los argelinos. De los *pieds-noirs* afirmaban que eran mestizos, que no eran «franceses de pura cepa», que pertenecían a una raza diferente de los argelinos de origen árabe y que eran objeto de derisión por parte de estos últimos.

-sobrevaloraban la presencia de tropas coloniales en los ejércitos europeos: afirmaban que «el ejército francés estaba formado por argelinos» o que «los franceses formaban su ejército con colonos».

-no comprendían la desigualdad propia metrópoli-colonia queriendo saber, por ejemplo, porqué se censuraban las cartas de Messaoud a su novia francesa.

-tenían problemas con la ambigua nacionalidad de los colonizados: no comprendían las alusiones a la Madre Patria, al hecho de querer salvar a Francia o a la bandera, la eliminación de derecho de pillaje en la campaña francesa, las menciones a las relaciones de

los colonizados con las francesas o aquellas a la «pacificación», la sorpresa de los oficiales al ver el entusiasmo de sus soldados al escuchar «volvemos a nuestro hogar» en referencia a la metrópoli, la importancia de mostrar Montecassino como primera victoria francesa desde 1940 o la actuación de los hermanos en una iglesia. Se encontraron problemas similares con la novela *Kim*, de la que un alumno escribió que «aunque Kim era indio, en su partida de nacimiento decía ser de origen inglés» y dos líneas después que «aunque Kim era de madre inglesa y padre irlandés, la gente lo confundía con un indio».

-confundían el lugar donde se localizaba la narración (Montecassino) con aquel de rodaje (Marruecos).

La confusión era tal que en un examen dos alumnas sin relación entre ellas mezclaban la película con el análisis de una serie de artículos en torno a la intervención de la OTAN en Afganistán realizado justo antes de la proyección. De ese modo, confundían a los dos grupos de indígenas-víctimas llamando «afganos» a los argelinos pese a que una de ellas mencionaba cuatro veces la «Argelia francesa». Esta confusión también se menciona en un *making-of* de la película que señala que hombres vestidos de *tirailleurs* fueron confundidos con talibanes. Nadie mencionó o percibió que los afganos son musulmanes, pues los alumnos tendían a no hablar del Islam, probablemente debido a los prejuicios mencionados. Tampoco nadie resaltó que un personaje se llamase Martínez en una nueva señal del escaso interés por el mundo español.

CUESTIONES DE INTERÉS PARA LOS ESTUDIANTES

La atención de los estudiantes se centraba en el aspecto físico de los protagonistas, el elemento romántico, lo humano, las imágenes impactantes o las escenas con los mensajes más directos. Así, un grupo de alumnas se entretenía fingiendo ser las novias de protagonistas, muchos expresaron su indignación al ver la escena de la desigual distribución de comida, pedían mejores botas para los soldados, se sorprendieron con el plano de un asno muerto en un cráter y se interesaban asimismo por la identidad de una joven retratada en una foto que llevaba un alemán. De las tres traiciones de Francia a los protagonistas, la única que indignó fue la del amor, expresada en la censura de las cartas, claramente mostrada en el tampón «censura». Por el contrario, el rechazo de la promoción de AbdelQader o el desprecio hacia Saïd les dejaron impasibles.

El único signo de curiosidad por los acontecimientos políticos contados en el film fue una pregunta sobre la actualización de las pensiones a los combatientes indígenas. La pregunta refleja que, pese a que los alumnos no sabían nada de las diferencias entre argelinos y franceses, se conmovieron ante un antiguo combatiente sin pensión. El resto del grupo se limitó a preguntar por el destino y la edad de los protagonistas dando por real el argumento de la película. Esta confusión entre pasado real y ficción apareció también en los cuestionarios pasados a fin de curso, donde AbdelQader era mencionado como un personaje asociado al imperialismo. El cine histórico sería así para numerosos alumnos un medio apropiado para obtener información sobre el pasado y no una reconstrucción que emplea la estética y la narración con fines artísticos o comerciales y no educativos.

ETNOCENTRISMO

Indigènes recurre a un punto de vista inhabitual en confrontación con los prejuicios del mundo occidental. Desde la perspectiva cinematográfica, rompe los convencionalismos propios del cine comercial y «s'intègre dans le refus de l'aventure coloniale exotique»[3]. Sin embargo, este último era el cine preferido por los alumnos, que realizaron trabajos voluntarios prefiriendo el estilo romántico–*Memorias de África* (Sydney Pollack, 1985) y *Anna y el Rey* (Andy Tennant, 1999)– o exótico-militar –*Lawrence de Arabia* (David Lean, 1962)–. Los estudiantes preferían el cine complaciente con el pasado colonial aceptando los discursos más racistas porque, frente a la abiertamente prejuiciada *Gunga Din* (George Stevens, 1939), sólo dos alumnos percibían y criticaban su postura, sintiendo pena por Gunga Din.

El grupo ofreció numerosos ejemplos de etnocentrismo con elementos de xenofobia. Pero ese discurso coexistía con otros como la tolerancia y la aceptación tácita del discurso escolar en favor del multiculturalismo, siendo rechazados los compañeros más radicales. De este modo, una alumna con simpatías por la extrema derecha sólo expresó sus puntos de vista al final del curso y en tono de broma. Fueron más comunes muestras sutiles de prejuicio bajo la forma de bromas o murmuraciones cuando los soldados negros aparecen o cuando Messaoud se sorprende al ver sábanas. De la misma manera, cuando aparece un cabo de origen europeo alguien dijo en voz alta: «ese no es argelino», hubo una imitación discreta del

[3] 7http://cinehig.clionautes.org/spip.php?article264 Más que hacer suyos los estereotipos, *Indigénes* los desafía. Rachid Bouchareb declaró acerca de la recepción del film en los Estados Unidos que: «L'écho avec la guerre en Irak est évidemment très présent. Tout à coup, dans Indigènes, ils ont entendu des soldats crier "Allah est grand!" avant d'aller combattre les nazis aux côtés de leurs soldats à eux».

ulular de las mujeres de tradición árabe y una alumna sostuvo que no se podía poner malas notas a un alumno racista y afirmaba que una pregunta de examen que pedía explicar la situación de la Francia colonial mostrada en la película realmente pedía "como maltrataban a los moros".

Estas muestras de formas poco explícitas de racismo fueron comunes a lo largo del curso. Por ejemplo, la publicidad del chocolate en polvo Banania o la biografía de Sara Baartman les hacían reír, pedían estudiar la vida de Ci Xi porque se acomodaba a sus prejuicios, se afirmó con un tono desagradable que todo estaba desordenado en el cuadro *Interior de harén* de Eugene Giraud y un grupo de alumnas comentó indignadas que un «puto moro» se ofreció a comprar –según ellas con intenciones serias- a una de ellas por veinte camellos. Las chilabas, que habían visto en el museo militar regional, en cambio, no suscitaron comentarios. Frente a estas posiciones, evitaban aquellas cuestiones más sensibles como el *Marocchinate*, las violaciones colectivas cometidas por *goumiers* tras la batalla de Montecassino (de Luna, 2006). Del mismo modo, pidieron volver a estudiar personajes como Sara Baartman pero «sin las violaciones».

En general, muchos alumnos explicaban públicamente su identificación con los protagonistas de *Indigènes* en función de su clase social y no de su origen étnico sin suscitar comentarios. La mayoría no hizo comentarios durante o después del visionado.

Dado el seguimiento que se hizo al grupo a lo largo del curso escolar y la prolongación del contacto el año siguiente, puede aventurarse que los alumnos aceptaban la película como obra de acción que utiliza el lenguaje y la tecnología a las que están habituados. Sin embargo, se sorprendieron por su discurso de legitimación de los magrebíes, callando en las escenas de ceremonias religiosas y de expresiones culturales del mundo arabo-islámico. Se sentían próximos de los protagonistas en tanto hombres ordinarios pero se identificaban más con el discurso metropolitano. Por ello condenaban injusticias clasificables como «humanitarias» pero no lo hacían con aquellas más políticas (en la medida en que pueden distinguirse) como la utilización de la frase «los moros no están hechos para dirigir» o al descubrir el motivo de la censura de las cartas.

LOS DESTINATARIOS DEL FILM

Uno de los problemas que supuso *Indigènes* para los alumnos españoles fue que se dirige principalmente a los jóvenes de origen magrebí aunque ello permite acercarles a

realidades no tan lejanas. Las referencias a la juventud «de quartier» de origen árabe son constantes en los *making-of*. En ellos se habla de una generación que «a du mal à se situer», que tiene una «crise d'identité» y que necesita deshacerse de complejos y sentirse legítimamente franceses. De hecho, uno de los objetivos declarados de la película es ofrecer su historia a estos jóvenes. Este último aspecto es el que acerca la película a los estudiantes del grupo estudiado. De hecho, se destinaba a jóvenes de entre «quinze à vingt ans».

Otro grupo social ajeno a los alumnos al que se dirige la película es el de los miembros de la generación de los actores que la protagonizan. Jamel Debouzze, por ejemplo, afirma que la película cuenta «notre histoire», señala que su presencia en Francia le parece legítima y afirma sentirse francés «à part entière». También critica un supuesto mensaje de los medios de comunicación que le transmiten que no está en su país y que debe integrarse. Así, gracias a ese papel social y personal la película se presenta como una obligación. Samy Naceri (Yassir) insistió sobre el deseo de publicar un libro de «prendre conscience» y Jamel Debouzze afirmó sentir que se le daba una misión, una orden militar. Por otra parte, Jamel Debouzze mencionó que «la vérité doit être rétablie pour que tous les français le sachent» y que cuando alguien le dice que son los árabes quienes deben conocerla él responde que es a los franceses a los que se ha mentido. Es una cuestión fundamental para jóvenes europeos estudiantes de historia. Además, el uso de la perspectiva de los actores permite abordar las relaciones entre pasado y presente, del cine con la realidad, la importancia de este a la hora de transmitir los valores que defiende una sociedad y acerca a aquellos grupos que no entran en el discurso mayoritario.

La película aborda igualmente los problemas de los antiguos *tirailleurs*, pero no se dirige a ellos como público. Pretende más bien cambiar la actitud de los franceses hacia los magrebíes mayores. Pese a no ser esperado, este afán resultó el que más indignó al alumnado. *Indigènes* también tiene un interés particular para los norteafricanos en general. De hecho representó a Argelia en los Oscar –pese a ser financiada en Francia en un 90%-. Su importancia en el Magreb fue señalada por Rachid Bouchareb, que señaló el entusiasmo de los soldados marroquíes durante el rodaje en Ouarzazate. Éstos vivían la historia de los *tirailleurs* «plus comme une histoire d'amour malheureuse, une trahison sentimentale»[4].

[4] http://www2.cndp.fr/actualites/question/indigenes/entretien-Imp.htm

SILENCIO HISTÓRICO

Otra cuestión a tener en cuenta al trabajar con *Indigènes* es que, pese a su intención de servir como corrector de la memoria colectiva, los autores practican ellos mismos ese silencio histórico que denuncian. Ello se nota especialmente en la ausencia de referencias en los *making-of* a que sus destinatarios fueron los principales responsables de los disturbios de 2005. Tanto la doble moral empleada como las causas y justificaciones de las revueltas permiten abordar cuestiones complejas que en el caso español pueden ser polémicas sin crear tensiones excesivas.

Otra cuestión controvertida es que la película no aborda el *Marocchinate*. El hecho de presentarse en *La Ciociara* (Vittorio De Sica, 1960) permite enseñar que *Indigènes* es una respuesta a ese tipo de cine. El trabajo con esta cuestión y con el derecho de pillaje permitiría profundizar en el silencio que pesa sobre la violencia cometida por los Aliados en la segunda guerra mundial, el papel de los norteafricanos, los prejuicios raciales, el papel de la violencia sexual en los conflictos armados y las diferentes lecturas de la historia que hacen las comunidades etno-nacionales. En cualquier caso, se trata de una cuestión sensible para tratar con menores. Sin embargo, el problema de partida es que a menudo los alumnos no comprendían que se escondía incluso detrás del concepto de derecho de pillaje. Así, una alumna preguntó por qué no podía aplicarse en Francia.

Otras dos cuestiones eludidas o minimizadas en la película son el papel de los *pieds-noir* y el de los *harkis*. En el primer caso, no se menciona el sustantivo hasta el minuto 53. Además en la versión española se traduce como «aquellos que nacieron en Argelia». El empleo en dos ocasiones de la expresión «los franceses» para referirse a los soldados metropolitanos por parte del personaje que representa a un *pied-noir* (Martínez) y su condición simultánea de argelino, francés, árabe e incluso español provocó muchos errores de lectura de los hechos históricos en los alumnos. Estos problemas están en el origen de la indiferencia de la que daban muestras tras el clímax dramático en el que Saïd llama «árabe» a Martínez y dice que parece su hermano. En lo que respecta a los *harkis*, la ausencia de referencias a esta comunidad es remarcable porque tiene elementos comunes con los protagonistas. Sólo en un *making-of* se menciona en varias ocasiones que muchos *tirailleurs* y *goumiers* hicieron las campañas de Indochina y Argelia después de la guerra mundial.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Los resultados de esta investigación demuestran la necesidad del trabajo en las aulas de historia con cine que presente aquel pasado silenciado en el discurso mayoritario. El silencio de los alumnos acerca del debate principal de *Indigènes* prueba lo arraigado de prejuicios que es necesario corregir en una sociedad tolerante. Una actividad como ésta es insuficiente dada la fuerza de la perspectiva etnocéntrica y llama a una enseñanza más cosmopolita. El estudio asimismo muestran la existencia de una visión parcial de la historia. Ésta resulta más desconocida cuanto más lejana es de la propia. Ello deriva de los currículos escolares de historia (López Facal, 2010) pero también del etnocentrismo con que se interpreta asimismo el presente. Por ello, demuestra la necesidad de profundizar en el estudio del Otro, especialmente del colonizado y del musulmán. Sólo un estudio sincero y científico permitirá resolver uno de los problemas más acuciantes del presente.

Como sucedió en Francia, la película logró su objetivo político inmediato de convencer de la importancia de reconsiderar las pensiones a los excombatientes. Sin embargo, de la misma manera que no logró ningún éxito en los Oscar, no logró seducir a los estudiantes sujetos de esta investigación debido a la falta de comprensión del contexto histórico de la narración, a la prudencia en la perspectiva empleada al presentar una cuestión sensible y a que el contexto de los alumnos es muy diferente al del espectador-tipo al que se dirige. Estos motivos también explican por qué no suscitó controversia.

La utilización escolar más simple de la película consiste en encuadrarla en un estudio de caso sobre las tropas coloniales en la segunda guerra mundial. Sin embargo, al tratarse de un tema muy específico y de poca demanda social, es preferible estudiar también el colonialismo y la descolonización mediante el ejemplo argelino. Entre ambas cuestiones, al explicar la segunda guerra mundial, se realizaría la proyección. Dado el amplio margen temporal, los problemas del alumnado con la *longue durée* y la distancia temporal entre el estudio de un tema y otro es importante recurrir a un eje cronológico que permita mantener la estructura clara. También se puede trabajar el caso argelino a lo largo de varios cursos, aprovechando que en España la historia contemporánea se estudia en 4º de ESO (15-16 años) y 1º de Bachillerato (16-17 años). Si se consigue colaborar con centros argelinos, franceses o españoles con inmigrantes en sus aulas o varios de estos se lograría una experiencia educativa más completa.

En esta investigación se han encontrado dos perspectivas que suscitaron el interés de los alumnos. En primer lugar los individuos que colaboraron con los colonizadores y que vivían entre las dos culturas. Para el caso argelino disponemos de los *harkis*, *pieds-noirs*, *evolués*, «*beurs*», judíos argelinos, y los occidentales que colaboraron con el FLN. Todos ellos pueden ser vistos explicando cada uno de los personajes antes de ver la película. Por otra parte, el grupo se escandalizó por la existencia en Namibia de un monumento al mayor responsable del genocidio herero, Lothar von Trotha. Ello permite contemplar el trabajo con controversias similares en torno a la heroización de Bugeaud en los manuales escolares franceses hasta los años 80 del siglo XX (Chaveau, 2013) –permitiendo ver así a los manuales como documentos históricos- o a monumentos como el Memorial a las Guerras de África septentrional del Quai Branly, la tentativa de conmemorar a varios miembros de la OAS en el pueblo de Marignane o que, hasta la fecha, ningún monumento de grandes dimensiones rinde homenaje a los soldados musulmanes que murieron en las guerras mundiales excepto el poco conocido y marginal Mémorial de l'Armée d'Afrique en Saint Raphaël.

En cualquier caso, lo más importante es primar la motivación partiendo del presente y de la anécdota relevante. Por ejemplo, para situar a los alumnos en el problema el fútbol es un buen punto de partida, pudiendo recurrirse a la figura de Zidane o las pitadas al himno francés. También son interesantes las polémicas en torno a *Indigènes*, incluso habiendo poca información en español, pero lo más importante es el carácter problemático de las relaciones entre Argelia y Francia. Éstas permiten enseñar la importancia del pasado sobre el presente y las relaciones entre historia y memoria.

Se puede presentar asimismo el reconocimiento del Estado a los *harkis*, la doble alienación de los *pieds-noirs*, la relación de la guerra de Argelia con la ultraderecha francesa, los debates sobre la tortura o la OAS, las dudas sobre la presencia de militares musulmanes en el ejército francés actual, la profanación de tumbas de soldados de confesión musulmana en un cementerio de Mulhouse o la cuestión del «rôle positif». Conviene dejar para después del visionado el debate sobre las pensiones de los *tiralleurs* y plantear a los alumnos si creen que el cine debería abordar con más énfasis la injusticia fundamental del colonialismo mencionando por ejemplo que la «pacificación» realmente supuso la muerte de un cuarto de los argelinos (LeCour Grandmaison, 2005). En caso de encontrar quejas por estudiar un asunto que sólo preocupa a los franceses puede recurrirse a explicar la sociedad de la América colonial y las «repúblicas» de españoles y de indios.

En función de las necesidades y proyectos del centro, profesor y alumnos, la película permite trabajos más ambiciosos. Un primer nivel supondría abordar paralelismos como la relación entre colonialismo e inmigración que comparten el caso francés y el británico o la condición traumática de las descolonizaciones francesa y portuguesa. Un segundo nivel consistiría en partir del caso francés para abordar identidades en conflicto en España como los grados de pertenencia simultáneos a Euskadi o Cataluña y España o incluso a ambos y a Galicia en el caso de los emigrantes gallegos a las regiones citadas. También podría compararse con la lucha de la población negra de los Estados unidos comparando a Saïd con el Tío Tom y a AbdelQader con Malcom X[5].

REFERENCIALES

Asad, Talal, Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity, Stanford, Stanford University Press, 2003.

Carvajal Sánchez, Julia: "Doblaje y subtitulación del multilingüismo". Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16096/Carvajal_Sanchez_Julia_TA.pdf?sequence=1

Cohen, Louis; Manion, Lawrence y Morrison, Keith: Research Methods in Education. Routledge. New York. 2007.

Chaveau, Manon (2013): Algerian colonial history in French textbooks. At the crossroad of nationalism and memory clashes. Master thesis. Erasmus University Rotterdam

De Groot, Jerome (2008): Consuming history: historians and heritage in contemporary popular culture. Abingdon (Oxon): Routledge.

Eichelberger, R. Tony: Disciplined inquiry. Understanding and doing educational research. Longman. New York. 1989.

Elliot, John: La investigación-acción en educación. Morata. Barcelona. 1990.

Erickson, Frederick: On standards of descriptive validity in studies of classroom activity. The Institute for Research on Teaching. Michigan. 1979.

G. de Luna (2006): Il corpo del nemico ucciso. Violenza e morte nella guerra contemporanea. Torino: Einaudi.

González Pérez, Jesús M. (2010): "La primera generación de inmigrantes extranjeros en Galicia. Condiciones de vida y relación con el destino según los colectivos estudiados". Migraciones nº 28.

Lautier, Nicole e Alliot-Mary, Nicole: "La didactique de l'histoire", en Revue française de pédagogie. Recherches en éducation nº 162. janvier-frevrier-mars. 2008.

[5] http://www.seeingblack.com/article_143.shtml

Le Cour Grandmaison, Olivier (2005): Coloniser. Exterminer. Paris. Fayard.

López Facal, Ramón : « Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional». Clío & Asociados. 2010, no. 14, p. 9-33

Miraglia, Anne-Marie : «Les Harkis chez Mehdi Charef et Alain Tasma », en Les Cahiers du GRELCE, Nº4.La problématique micro-identitaire dans les écritures et expressions francophones. Mai 2013

Moradiellos, Enrique (2001): Las caras de Clío. Una introducción a la historia. Madrid: Siglo XXI.

Moral Santaella, Cristina e Pérez García, María Purificación (coords.) (2009): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.

Newton Suter, W.: Introduction to Educational Research. A Critical Thinking Approach. Sage. London/ New Delhi/ Thousand Oaks. 2006.

O'Riley, Michael F.(2010): Cinema in an Age of Terror: North Africa, Victimization, and Colonial History. Lincoln: University of Nebraska Press.

Rosenstone, Robert A.: "The Historical Film: Looking at the Past in a Postliterate Age", en Kramer, Lloyd; Reid, Donald e Barney, William L. (eds.): *Learning History in America. Schools, Cultures, and Politics*. University of Minnesota Press. Minneapolis/London. 1994.

Scott, David y Morrison, Marlene: Key Ideas in Educational Research. Continuum. London/N.Y. 2007.

Separi-Prevost, Jean-Baptiste (2008): La mémoire de la guerre d'Algérie dans les films français depuis 2000. Tesis doctoral. Institut d'études politiques, Rennes.

Shaheen, Jack (2008): Guilty: Hollywood's Verdict on Arabs after 9/11. Northampton, MA: Olive Branch Press.

Woods, Peter: La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Paidós. Barcelona. 1989.

Wrzosek, Wojciech: "Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscienscе historique", en Moniot, Henri e Serwanski, Maciej (dirs.): L'histoire et ses fonctions, Une pensée des pratiques au présent. L'Harmattan. Paris. 2000.

UNIDADES DIDÁCTICAS EN TORNO A INDIGÈNES

http://julianwhiting.files.wordpress.com/2014/02/teaching-materials-indigenes-rachidbouchareb.pdf
http://wdb.ugr.es/~cineyliteratura/wp-content/uploads/Indig%C3%A8nes-Josefa-Dolores-Ruiz-Resa.pdf
http://www4.ac-nancy-metz.fr/lettres-hist-geo-lp/pages/histgeo/ressources/bep/films/travail_autour_indigenes.pdf

RECEBIDO EM: 03/09/2015
APROVADO EM 25/10/2015