



‘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*)

Maria Mavrommati & Maria Repoussi

To cite this article: Maria Mavrommati & Maria Repoussi (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, 43:3, 574-605, DOI: [10.1080/02103702.2020.1771965](https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965>



Published online: 06 Aug 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 3



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



‘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)**

Maria Mavrommati  and Maria Repoussi

Aristotle University of Thessaloniki

ABSTRACT

Historical film literacy has been defined as a set of skills that will ‘empower students to look at movies set in the past critically as historical documents’. In the present paper we aim to explore the possibilities of advancing these skills through the development of a model for history education that adds an element of formal analysis to the analysis of historical films in the classroom. Next, we attempt to provide an overview of these skills based on preliminary research findings from the field. Based on students’ film reviews written as historical film analyses which made use of the model presented, we conclude that three types of skills related to history education are developed: skills related to historical thinking concepts, skills related to the interpretation of the cinematic language and conventions as ways to construct historical meanings and skills related to analysing the processes of constructing history and memory.

RESUMEN

La alfabetización histórica se ha definido como un conjunto de competencias que ‘habilitan a los estudiantes para ver de manera crítica las películas ambientadas en el pasado como documentos históricos’. El objetivo de este artículo es explorar las posibilidades de aumentar estas competencias a través del desarrollo de un modelo para la educación histórica que incorpora un elemento de análisis formal al estudio de películas históricas en el aula. Después intentamos aportar una presentación general de estas competencias basada en los hallazgos preliminares de los estudios sobre este campo. Basándonos en las críticas de cine redactadas por estudiantes como un análisis histórico usado por el modelo presentado, concluimos que se desarrollan tres tipos de competencias relacionadas con la educación histórica: competencias relacionadas con conceptos de razonamiento histórico, competencias relacionadas con la interpretación del lenguaje cinematográfico y convenciones como formas para construir significados históricos y competencias relacionadas con el análisis de los procesos de la construcción de Historia y memoria.

ARTICLE HISTORY

Received 26 August 2019
Accepted 23 November 2019

KEYWORDS

historical film literacy;
historical literacy; popular
culture; public history

PALABRAS CLAVE

alfabetización de películas
históricas; alfabetización
histórica; cultura popular;
Historia pública

Historical films have been researched for decades, producing interesting conceptions about the role of cinematic representations in the making of historical meaning and memory and popular uses of the past (Tracey, 2016). Historical Hollywood films are defined as a subgenre with specific characteristics, value and functions (Borgoyne, 2008), while Rosenstone (2006) includes in his categorization of historical films the experimental/innovative historical film and the historical documentary, in addition to the mainstream historical drama. Although most often historians discard films, considering them creations of the imagination that do not reflect the past or have value as historical representations, at least not as much as academic history, others appreciate them and see the director as a kind of historian (Rosenstone, 2006). Understanding its value (Ferro, 1993), history educators have introduced film as a powerful pedagogical tool in their classroom very early, with relevant research being undertaken from the first decades of the twentieth century (Paxton & Marcus, 2018).

The term ‘historical film literacy’ has been used often after it was coined by Marcus (2005) and includes ‘the skills and dispositions that empower students to look at movies set in the past critically as historical documents, not just entertainment’ (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2010, p. 6). A number of studies report ways of inserting historical films in the classroom (see Stoddard & Marcus, 2017 for a comprehensive review), but data from the field that could direct us towards the construction of a structured set of skills and attitudes that relate to historical film literacy are absent most of the time (Stoddard & Marcus, 2017), with a few insightful exceptions (e.g., Marcus, Paxton, & Meyerson, 2006; Seixas, 1994). In addition, the majority of relevant publications emphasizes the content of the film, analysing it either through analytical approaches inspired by cultural studies methods and focusing on representation and perspective (e.g., Stoddard & Marcus, 2006) or in a manner similar to analysing written historical sources, i.e., with a special interest in the film’s representations or historical accuracy. Moreover, films can be used to discuss controversial issues, as Stoddard’s (2012) research suggests. These approaches do not pay much attention to the production limitations, genre conventions or visual qualities of the film and the medium’s specific stylistic elements that construct meaning. Students, on the other hand, see films as ‘mirrors of the past’ but are able to interpret historical films as relative representations of the past if they are challenged to do so (Seixas, 1994). Hence, students need the guidance of a teacher to be able to critically assess historical films shown in the classroom (Marcus et al., 2006).

In this article we first present a framework for the use of film as an instrument for the development of historical learning, based on the method of formal analysis of film as introduced by Bordwell and Thompson (2008) and O’Connor’s early work on historical film analysis in the classroom (1987). Our approach also builds on the work by Marcus (2005), Metzger (2010), Stoddard and Marcus (2006), Russell (2012) and Walker (2006), in understanding historical film literacy as part of general historical literacy. This implies an analysis of the perspectives and representations of the film in the specific contexts of production, both historical and those of the media culture of which they are part. Secondly, we attempt to answer the question ‘Which historical thinking skills are developed when a historical film is analysed in an approach that includes formal film analysis?’ Through an analysis of students’ film reviews, we aim to

explore the effects of teaching with this method on learning history and about history in order to define those skills that may be part of what is called 'historical film literacy'.

Understanding historical film literacy skills

Marcus, Metzger, Paxton and Stoddard's (2010) collection of practices for teaching history with films suggests the use of films as historical sources which have purposes and transmit messages. Historical film literacy is about enabling students to identify these purposes and themes and analyse them. More particularly, they present certain strategies and methods for the utilization of film in the history classroom, such as research on the historical topic and the accuracy of the film's contents, use of primary and secondary sources to support the analysis of the film and also analysis of the film from a historiographical point of view. The purposes of the use of film in the history classroom in these contributions seem to be a mix of historical thinking skills, including historical perspective-taking, analysis and interpretation of sources, teaching difficult/controversial topics, visualizing the past and contemplating historical narratives. What is missing from this approach, however holistic it may be in terms of identifying teaching objectives, is an emphasis on the visual nature of film through analysis of the film as a visual artefact and as a creation of popular culture, which implies ways of meaning-making that are different to written sources.

Donnelly (2014, 2016) addresses this issue by voicing a concern to include elements of visual literacy, and finds that teachers are not properly trained to analyse films in line with such an approach. Her research shows that historical understanding is achieved through the use of film together with other non-visual sources. In addition, she found that the majority of teachers neither engaged in a visual analysis of films nor used an auteur theory approach in their teaching.

Van Nieuwenhuyse (2016) moves towards this direction more clearly. His findings reveal that students' approach to historical films is incomplete, given that they mainly considered films as 'mirrors of the past'. Responding to these findings, Van Nieuwenhuyse suggests an eight-layer framework which includes discussions both on the visual aspects of film as well as on production and film reception issues at the time of its screening, thus moving towards a more holistic approach to historical films as cultural artefacts comprising historical culture regarding how people address the past (Grever & Adriaansen, 2017, p. 77). In addition, Mavrommati's research (2019), following an approach inspired by formal analysis of the films, shows that students developed skills related to historical thinking, such as critical analysis, an understanding of their own identity and the emergence of the consideration of history as important due to its usefulness for the present; and important stances towards the nature of history, such as a recognition of the differences between history and memory, an understanding of history as a multidimensional process and of the omnipresence of history and popular representations of the past in their everyday lives.

Neo-formalism and the study of filmic language

Bordwell and Thompson's (2008) approach to film analysis has been called neo-formalistic film analysis. Rather than viewing films as political constructs whose

meaning is imposed on passive viewers, who supposedly subsume the films' political and ideological messages (Ryan, 2012), for Bordwell (1989) the film spectator is an active agent of meaning. The meanings the film viewers construct are based on their cognitive receipt of the filmic language which is considered universal. This means that, according to Bordwell (1989, p. 3), 'the sensory data of the film at hand furnish the materials out of which inferential processes of perception and cognition build meanings. Meanings are not found but made'. To construct meaning, all interpretations are based on basic 'building blocks' such as a composition or a camera movement that critics typically agree upon as 'textual cues', even if the interpretation of those cues' meanings differ. The construction of meaning is based on cognitive schemata supposed to exist in all individuals and formed through everyday experience. For example, colours can, to a certain extent, have universal meanings in addition to narrower meanings attributed to them by specific cultures: e.g., in most cultures, red is associated with passion, blood and danger (Bellantoni, 2005). A common criticism of the neo-formal analysis claims that the identities of the subject-spectator are disregarded, but the approach is not irrelevant to the historical context of film production. This historical context is made up of technical affordances and advances that shape the film's final form and all creative choices preceding or during its production, the industry's needs and posed directions. In addition, a film's reception by the audience is also shaped by the historical environment within which the film is created and screened and the characteristics of its genre. Hence, the approach is historical in addition to empirical.

We consider the abovementioned method to fit our approach as it combines historical analysis with formal elements analysis. The film's form and an understanding of the filmic language are paramount to interpreting a film, given that cinema has its own ways of constructing meaning that cannot be adequately substituted by the analytical methods pertinent to other texts (when considering film as a type of visual text). Therefore, it is important to be familiarized with these specific elements and the ways they construct meaning if we want to analyse historical films as a certain type of text with specific narrative mechanisms and tropes.

The FFR model

Our model for developing historical film literacy consists of three levels of analysis. The first one is based on historical analysis of films, i.e., films as primary sources addressing issues of the moment in which they are produced and screened, as means by which societies contemplate their past as well as their present (Repoussi, 2008) and as secondary sources that recreate past events in visual forms (Borgoyne, 2009) (*historical films as historical sources*). This recreation presupposes specific attitudes towards the nature of history and the role of the creators in their attempt to represent history. Expanding this rationale, on the second level, we include historiographical and epistemological considerations in our attempt to understand how the past is reconstructed in film (*historical films as historiography*). The third level aims to introduce viewers/students to a method of analysing films as media with specific characteristics, language, and production and creative conditions which impact artistic decisions (*historical films as cinematic representations*). These three levels are based on theoretical understandings

of the three areas from which they emerge and jointly comprise a subject, discipline and medium-specific approach to exploring the meanings of historical films.

The first component of our model consists of the discussion of the *facts*, what is described in the literature as factual historical knowledge. In this introductory stage of the approach, students are introduced to the historical context the film refers to, i.e., the historical events, taking into consideration Metzger's (2010) distinction between fact and fiction. In this stage, we advocate for the use of primary sources relating to the historical events to enrich the discussion and create the conditions for using films themselves as sources through a comparative analysis of the film as well as other selected sources.

The second component of our model refers to the *form* of the film. After students have watched the film, we delve into the analysis of its form. This stage is the most demanding of a history teacher unfamiliar with film theory and film analysis. In particular, this stage consists of two separate yet interrelated parts that combine both elements of film theory and theory of history. The first of them refers to *narrative*, i.e., the story of the film. During this stage, classroom discussions refer to the construction of the narrative in the film (the ways the story unfolds, how the story is told, what is omitted and what is especially emphasized), the historical themes the film addresses, the historiographical concepts prevalent in the film and also issues of how memory is construed and how our relationship to the past is formed through the filmic narrative medium (Kansteiner, 2017). The second component of this stage refers to the analysis of *style*. Here, the director's stylistic choices along with the film's specific dimensions that result in its form are discussed in detail. In this section, we include a discussion based on auteur theory (how the specific director of the film addresses specific issues, the main modes of representation the director uses throughout his/her work and how these affect the film as the final object of analysis), genre theory (how the specific genres form the style and content of narration, the expectations of the film's spectators based on the genre's characteristics) and also elements of style (how cinematography, mise-en-scène, sound and editing are used to produce the story and how these impact our process of construing the film's meaning).

The third component of our model refers to the *reception* of the film. In this stage the analysis of the reasons the film was produced at the time, how it was perceived by audiences and the meaning they attributed to it through the use of primary sources (e.g., film criticisms and public discussions on the film's meaning) are discussed in order to address the issue of the second time of the film, or the time of screening, what Metzger calls 'historical cultural positioning' (2007). Important here are the details about the production and the impact of the film on the public nature of history, memory and practices of remembering through popular forms of the past, such as historical films. In this stage, the aim is to provoke students' reflection about what constitutes historical knowledge and its different forms (e.g., academic, school and popular history). In addition, the differences between the acts of remembering and the role of media and public discourses on history, as well as the process of memory construction as a cultural function with purposes of unification, are put under the spotlight.

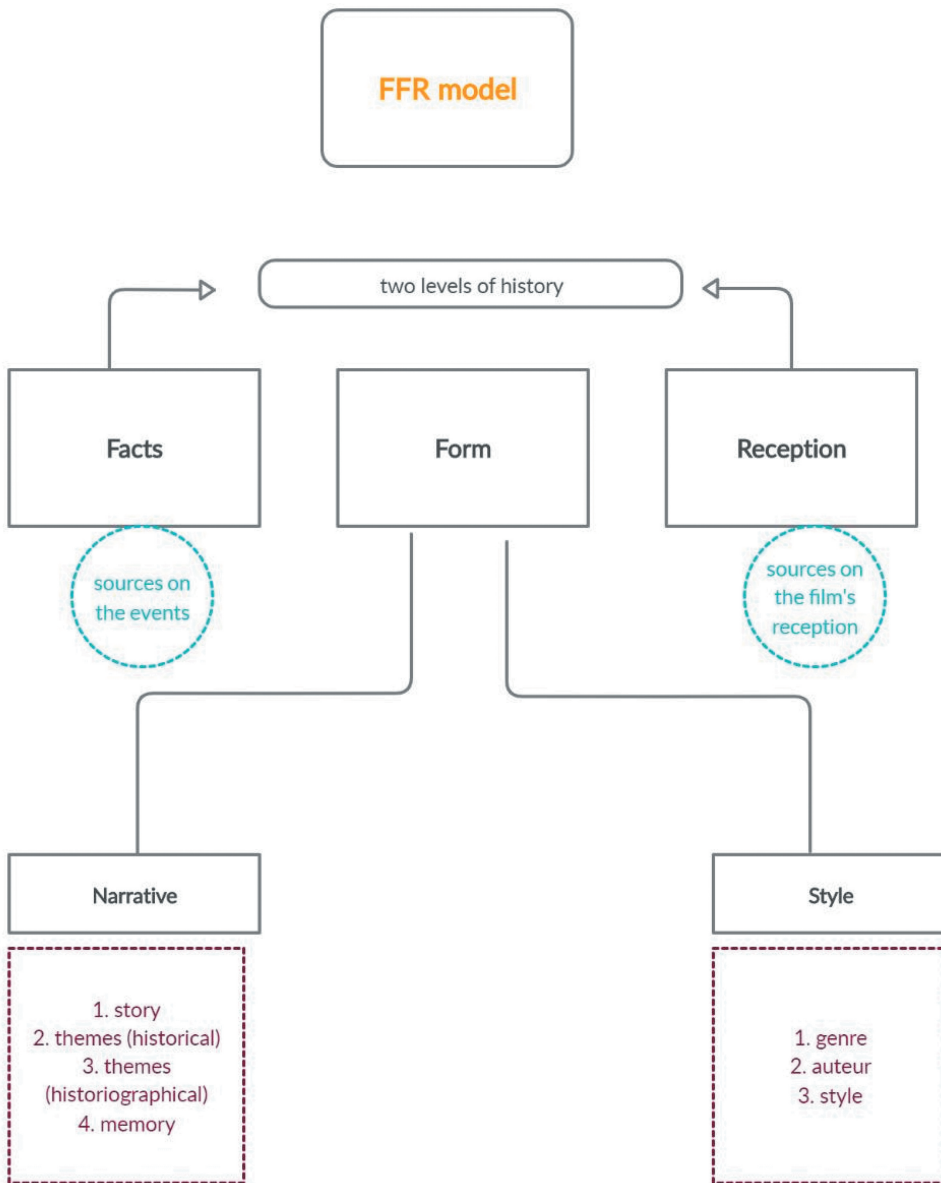


Figure 1. The FFR model.

Adopting the FFR model: an example

The model described above was used as a guide to design our lessons for a first-year undergraduate module on American history, used by nine first-year undergraduate college students from Greece (four male and five female; eight Greek and one American; all students were aged 19 years old except one who was 30). The college was located in Greece, and is an international collaborator of an American university, offering degrees in psychology, IT studies and business studies, in English. The specific

module (American history through film) is a mandatory elective for first-year students of all departments. Students had attended no other course in history or related disciplines, and this course was designed as an introduction to American history through a film analysis approach. The module required students to watch a film relevant to a specific topic in American history every two weeks, and draft an analysis of the film before their instructor presented an analysis every other week. The basic readings for the module were Bordwell and Thompson's classic *Film art: an introduction*, due to its instructional character and simple language, which enables even novices in the field of film studies to introduce themselves to the area and construct film understandings by writing film reviews. From the American history point of view, the recommendation was Zinn's *A People's History of the USA* (2003), because our teaching adopted a primarily social history — rather than political — approach. The films screened were *Amistad*, *Lincoln*, *The Grapes of Wrath*, *Flags of our Fathers*, *JFK*, *Apocalypse Now* and *Fahrenheit 9/11*. In Mavrommati (2019), we described the themes and film literacy skills associated with the teaching of each film.

What is depicted above is the final version of our model which resulted from constant revisions, after implementation in the classroom and student feedback. Below, we will present an example of how Clint Eastwood's *Flags of our Fathers* was used to teach the Second World War and the battle of Iwo Jima.

Phase 1: presentation of the facts and screening

Our pilot started with a short factual overview of the Second World War. We discussed the reasons for the world going to war and the stake of the war and then briefly overviewed the battles in the Pacific, in the context of the American intervention in the war. Afterwards, the battle of Iwo Jima and the war in the Pacific were introduced to provide students with a more specific context of the film's representations. We also briefly discussed the content of *Letters from Iwo Jima* and explained that it was a second film about the same event, presenting it from the perspective of the Americans' enemies, whose experience is depicted in *Flags of our Fathers*. At the end of this presentation, the picture the film talks about — the soldiers raising the flag on Iwo Jima — was discussed together with a brief review of its popularity and its meanings in terms of the Americans fighting the Axis, heroism and the representation of the war and its achievements.

The film was screened at the end of this session. We chose to show the entire film rather than parts of it because we felt that the film's formal elements that we intended to discuss in the next section would be clearer if the students viewed it as a whole; e.g., the structure of the narrative, which in this case used flashbacks and transfer in three different time periods, could not be analysed if we screened only short clips of the film. Following Bordwell and Thompson's (2008, p. xviii) view of film as a system, we considered it best to watch the film in its entirety to identify both narrative and stylistic choices.

Phase 2: analysis of the form and the film's reception

During the second meeting, the film was analysed in an activity similar to Russel's 'culminating activity' (2012). We structured our analysis following the method described in Figure 1, including discussions of both form and reception. The analysis started with a discussion of the film's themes, which, after researching some of the available relevant literature (Braudy, 2007; Foote, 2008; Hart, 2007; Hughes, 2009), were identified as:

- (1) the process of hero-making;
- (2) the role of media in constructing (historical) truth and memory;
- (3) public uses of history; and
- (4) the experience of war.

It is important to note that with regard to the choice and subsequent discussion of films in the classroom, special emphasis was given to themes that related to historical thinking and historical culture. To analyse the process of constructing heroes, we used the photograph the film was based on along with other photographs of monuments that duplicated the specific picture, e.g., the Uhuru National Monument in Nairobi, Kenya, leading to an appreciation of the worldwide impact of this specific photograph. Its features, content and interpretation as a picture that enhances a heroic view of the past were also discussed. Consequently, the process of constructing sites of memory (Nora, 1989) and the process of understanding the public uses of history (Grever & Adriaansen, 2017) were also analysed. The discussion then focused more on the narrative of the film. How does the film portray the role of media? How do they shape public opinion? The narrative of the film was also analysed to understand how the idea of heroism is constructed. In addition, a short clip from the film *Letters from Iwo Jima* was screened, in which the horror of war is juxtaposed to the view of heroic military action and heroism reflected upon in *Flags of our Fathers*. Which narrative techniques were used? For example, in *Flags of our Fathers*, Eastwood (2006) uses flashbacks to shift back and forth, from the war battlefield to the battlefield of stardom and exploitation of the soldiers' experiences for purposes of selling war bonds. This dialectical approach creates a strong antithesis and serves to explain the irony of constructing heroes away from the place in which the war actually takes place.

The film's stylistic elements were also discussed. The semi-documentary style chosen by Eastwood as evident in the use of voiceovers, interviews with protagonists, shaking cameras, battlefield angles and overlaid titles with time and place all emphasize the exploratory rather than the absolute. Genre preconditions our expectations and responses to the film, and this also happens with Hollywood historical films which constitute a specific genre (Borgoyne, 2008). Does the film present an absolute truth? Then, given these considerations, what are the film's ideas about history? Is history one absolute truth waiting to be discovered or is it a process of exploration without certainties? How does this agree with or contradict what students have learned in school about the nature of history? This way, we establish a clear connection with considerations of public uses of history, popular history and historical consciousness.

Last, our discussion revolved around the film's public reception and the historical context at the time of its production and screening. Why direct a film that discusses the media's role in war and the personal experiences and effects of war on soldiers amidst an unpopular war in Iraq? Two views on the film were presented: depending on the viewers' opinions about the war in Iraq, this film was either too patriotic or too much a war film, and this was reflected in the critical analyses and public discussions of the film. What were the film's objectives in this historical context and how accurately were its arguments received by the public?

Data analysis method

Nine students were enrolled in the module and drafted a total of 63 reviews of the abovementioned films, of which 57 were used in our analysis (the remaining six were mere descriptions — and not analyses — of the films' content). Students were asked to produce 1,000-word film reviews for each film, based on the module's required readings. In addition, they were provided with analyses of the films and model film reviews to produce their own reviews. These reviews were discussed in the classroom and thoughtful discussions of the films were presented to the rest of the class. We considered that a careful examination of the students' reviews would be the best possible data source for determining their understanding as an outcome of our exploratory study, given that these were their own texts and represented an insight into their understandings of the ideas discussed in the classroom. It is worth mentioning that the module focused on American history, but only one student was American. The other eight students had not been taught American history at secondary level, and this was the first time they learned about contemporary American history, while historical figures like Abraham Lincoln and John Kennedy were familiar to them only through cinematic representations, if at all. The module was an elective for first-year students of various disciplines (computer studies, business studies and psychology). Most of the verbatim quotes were extracted from reviews of the films screened after the middle of the semester, when a development of the detected skills was noticeable. This means that the skills discussed below can be developed if students are provided with support and the appropriate tools to analyse historical films.

We used a qualitative data analysis method (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014), in which the students' texts were carefully read, re-read and organized into parts with coherent meaning (meaning units). Categories were organized on the basis of constant comparative data analysis and analysis of emerging concepts. With the existing literature often based on theoretical models for the development of historical film literacy skills (Stoddard & Marcus, 2017), we aim to understand what is actually developed when we use a teaching method that purposefully combines elements of historical learning and media literacy. We believe that this will make available an empirical starting point for further understanding of these skills and their developmental processes. To achieve this, we analysed the textual data (students' film reviews) with a simple thematic analysis approach. The initial coding was followed by an identification of major concepts, which eventually comprised large categories after repeated cycles of analysis and examination. Even though the results of a study including only nine

students must be viewed tentatively, they nevertheless provide us with an inside view of what understandings emerged through the use of our proposed framework.

Data analysis

Three main categories emerged from the analysis of the 57 film reviews in response to our question, ‘Which historical thinking skills are developed when ahhistorical film is analysed in an approach that includes formal film analysis?’:

- (1) development of historical thinking skills;
- (2) the filmic language in writing history;
- (3) reflecting on the processes of the construction of history.

These categories are depicted in Figure 2, followed by an analysis of their subcategories.

Before the analysis and discussion of these categories and their subcategories, it is interesting to note that of the three categories identified above, quotes relating to the processes of constructing history outnumbered quotes related to historical thinking concepts, which came second. This means that students reflected deeply on the processes of constructing history more frequently, marking a change in their

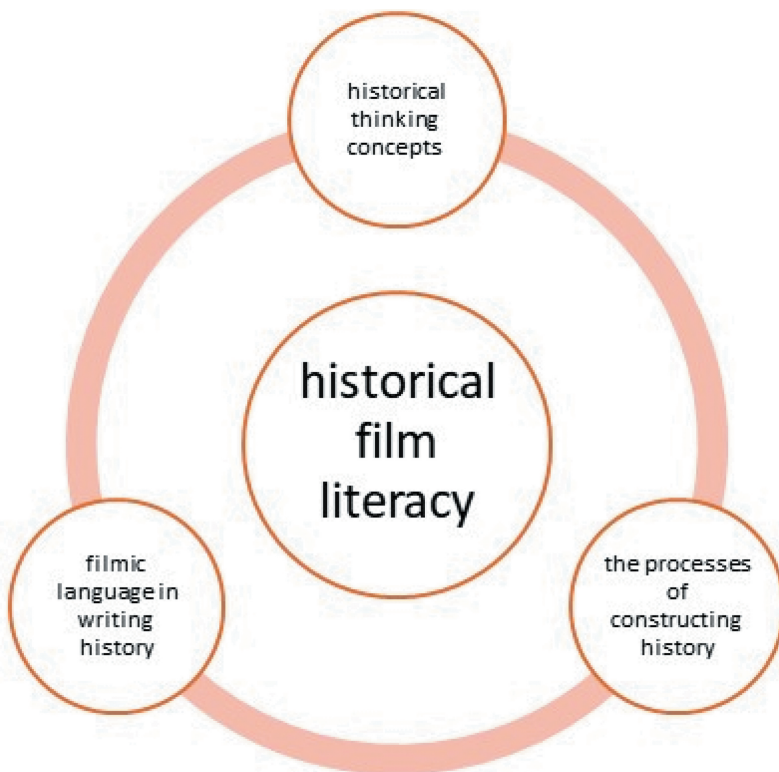


Figure 2. Identification of historical film literacy skills.

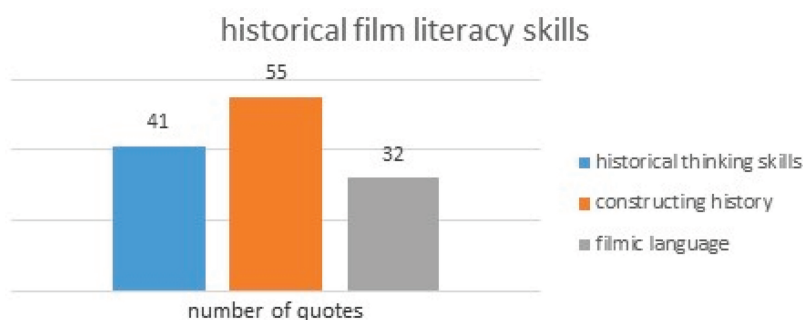


Figure 3. Historical film literacy skills frequency rates.

epistemological certainties about history and knowledge in general, which was also evident in the analysis of their reflections on their learning described elsewhere (Mavrommati, 2019). We consider this a very important finding, as it is at the core of historical thinking, i.e., the nature of history and historical thinking, marking a clear understanding of history as a public discourse rather than merely an academic endeavour (Figure 3).

Historical thinking concepts

We identified the development of three historical thinking concepts: our students' analysis mainly identified the importance of the depicted events and their significance for modern times, the moral value of history and its connection to current moral issues, and the development of source analysis skills that are objectives and prerequisites for the development of historical literacy (Marcus, 2005; Walker, 2006). These three skills clearly remind us of Seixas' (2017) historical significance, understanding the ethical dimensions of history and using primary source evidence, respectively, and Metzger's (2010) 'reacting to the past' learning function of a historical film. Regarding the third concept, we saw a further development: our students not only used films both as primary and secondary sources, they also searched for other, mainly secondary sources to cross-check, interrogate and analyse the films' claims and contents, distinguishing between fact and fiction (Metzger, 2010). This also leads us to identify a fourth subcategory, the emergence of basic historical research skills. For example, discussing *The Grapes of Wrath*, a student offers a comparative analysis of the novel compared with the film:

[...] the literary and cinematic approaches differ greatly towards the American Dream [...]. While the novel scorns this ideal, the movie praises it. Films have always been said to reflect the director or its audience more than the subject of the story. In this case, the film was shot just at the end of its subject: the Great Depression. My opinion is that this film was crafted specifically to influence its audience rather than reflect it. The novel ends with the family breaking apart and is littered with socialist themes; the movie drastically subdues the trials in the novel and gives the family a happy ending, courtesy of the Department of Agriculture [...] After such a severe economic depression, and after Hoover's failed presidency [...], something had to be done to improve public opinion.¹
(student 8; age 19; female)

Another student enlightens us about the reasons why they did their research after watching the film:

After some extended search, I came across some analysis on *Fahrenheit 9/11* that labeled it as propaganda. I got extremely curious about it, because I had a strong feeling that something was wrong with the movie. (student 3; age 30; male)

We see the development of student agency and a willingness to evaluate, criticize and understand what is depicted in the film and also why, thus, historical inquiry skills emerge through the construction of historical questions, a finding dissimilar to that of Marcus et al. (2006), who found that students did not scrutinize historical films in the same way that they questioned written sources.

The filmic language in writing history

Our second category related to the specificities of the film industry and the film as an artistic creation that depends on its form, language and technical affordances. Films construct historical meaning in three ways, according to our students' reviews: through the film's production choices, through the narrative choices and tropes and through the stylistic choices inherent to the medium. The aforementioned choices support arguments and views on history using the medium's specific language and nature. For example, according to one of our students:

Eastwood, in his film, manages to present the horror of the Iwo Jima invasion, and the war in general, and create strong memories to the audience. He reanimates the harrowing action of the invasion in that little island and all the brutal fighting there; this includes close up violent fighting scenes, aerial shots of the bombardments and of course dead bodies and dead part of bodies flying into the air. He makes the audience get the feelings, the fear of the soldiers as they were they were exposed. (student 1; age 19; male)

Greater attention was paid to the narrative and stylistic choices and the ways these constructed historical meanings. A formal analysis of films enabled students to understand how meaning and historical argument is constructed through the filmic language. For example, many reviews reflected on the narrative techniques used and how these created psychological effects for the viewers, which helped form an experience of the depicted events. A review of *Flags of our Fathers* discusses the construction of the narrative as a means to create psychological effects for the viewers, advancing their understanding of one of the movie's themes (the effects of war on soldiers):

The way the story unfolds is with flashbacks and makes it quite disturbing with the understanding of the flow of events. The director probably tries to recreate the chaotic feelings of the soldiers remembering the situation back then, and deliberately unveils the narrator of the movie almost at the end of the movie. (student 2; age 19; male)

Moreover, students were able to comment on stylistic clues, such as editing, use of music and cinematography, and the ways these enhance the film's overall meaning. For example, many students commented on the selection of Daniel Day Lewis to play Lincoln in Spielberg's film, and the effect of his acting in terms of transferring them to the period and with regards to the film's accuracy. Some reviews went further and

evaluated the meaning of several stylistic elements to reinforce the script and develop a theme in the film: for example, the construction of heroes in *Flags of our Fathers*.

Evidently, for our students who were introduced to the role of the elements of style in meaning-making, these elements allowed them as well as the viewers to construct the film's meaning in less straightforward yet conceivable ways.

Reflecting on the construction of history

The most frequent quotes related to the processes of constructing history and students' constant reflection on them. In particular, a common theme was the objectives of the film-maker when shooting the film. For example, in some films students identified the director's aim as propaganda, and in others as an effort to shed light on an historical event. These objectives were identified along a continuum, resulting in the development of relevant attitudes towards the film. These attitudes started from complete distrust towards the film-maker, when his aim was thought to be pure propaganda, to a form of thankful interaction with the director's public presentation of their viewpoint on historical events, when the film was considered to be an unbiased, objective representation of past events and not a holder of the one, definite truth. This is closely connected to students' discussions on the nature of history and its relation to filmic recreations of the past. It was clear in some instances that students discussed the epistemology of history as disclosed in efforts to represent the past through film rather than just the director's choices as purely and strictly artistic. Here, the 'film-maker-as-historian' scheme (Rosenstone, 2000, 2001, 2006) emerges:

In the film there is a lot of use of documentary style techniques, which serves to illustrate film, making an attempt to explain and find the only one truth. Moreover, the film history is presented as the search for the real truth. (student 5; age 19; female)

Interestingly but not surprisingly, these thoughts about the one and only historical truth and the film director's efforts to construct it convincingly were found in the reviews about Michael Moore's *Fahrenheit 9/11* and Oliver Stone's *JFK*, while the film-maker's efforts to offer a glimpse or a possible view on past events were mainly found in reviews of films that either were inspired by real events but were mostly fictional representations (e.g., *The Grapes of Wrath*) or were representations of past events with a relativist approach to historical truth, such as Clint Eastwood's *Flags of our Fathers*. It was indeed fascinating to read in their film reviews how students not only realized that the film-maker had an agenda, but they also identified the director's view on history: what the directors think their role is in reconstructing the past. Moreover, students were able to distinguish between artistic interventions and interpretations and the faithful depiction of events on-screen and see beyond artistic conventions as ways to present the past without portraying actual events. A very interesting analysis of the use of music in *Apocalypse Now* demonstrates this:

One of the most known scenes about *Apocalypse Now* is the helicopter scene where on their way on attacking a Vietcong Village, they used *Ride of the Valkyries* music and started attacking. The choice of this music in the movie was mentioned as something that the enemy feared and as something the troops liked to hear. Even if the movie is not based in real facts, there is some truth behind that scene and more specifically in the use of music to demoralize the enemy and pump the soldiers up. (student 3; age 30; male)

These considerations gradually led to a deeper, more analytical discussion of the processes of history and memory-building, resulting in epistemological discussions. These discussions focused on the processes of constructing understandings about past events and people living in the past, the role of propaganda in constructing historical understanding, the pursuit of economic profit in the Hollywood industry and, therefore, responding to the audience's expectations on/about history rather than trying to represent the past truthfully. The sceptics of using films in history education argue that confused historical inaccuracies are the greatest danger of those approaches: through our approach, students were able to understand and reflect upon the processes of creating popular understandings of history and the role of the medium, its production processes and technical affordances, in addition to its nature as a commodity, to understand how the medium addresses history, the past, and why. Film creators themselves seem to reflect on the processes of history-making and the construction of memory through a discourse that is frequently found in historical films as mainly secondary themes. For example, in *Flags of our Fathers*, Eastwood (2006) clearly reflects on the role of media in creating heroes and representing history, a concern echoed in some student reviews.

A less important subtheme emerging from the data was the impact the studied films had on discussions about the past in the public sphere, i.e., their role as public history. On some occasions, student research found that the films directly impacted public opinion on history or even their own identity, as, for example, happened with *JFK*:

[...] the movie was much criticised even before it came out. [...] Even if you look at the movie from all point of views, we can understand that the assassination of JFK is so complicated so no one could make a movie that shows the 'actual event'. What Oliver Stone did was to take a huge event in American history and try to entertain but also give some clues himself believes and make a movie that will rise again feeling to the American population about the murder of the president. (student 4; age 19; female)

The role of film as a popular form of historical representation in public history is clearly identified here, as students moved away from understanding history as only an academic endeavour towards witnessing its role in the public sphere. Moreover, this finding is supported by the students' reflections on their learning as a consequence of studying this module, as was presented in our analysis of their reflective accounts published previously (Mavrommati, 2019).

Conclusions

Through our proposed framework, we attempted to introduce formal film analysis techniques and methods to the teaching of history in order to develop students' historical film literacy skills. Our preliminary findings from a class of first-year undergraduate college students suggest that the proposed framework can advance historical thinking skills such as historical significance, understanding the ethical dimensions of history and using primary sources of evidence. In addition, our findings show that this framework has the potential to create favourable conditions for classroom analyses that address the nature of historical knowledge and knowledge of the past. These considerations are enriched with critical examination of the ways in which media, in particular

films, create these stances towards the past and historical knowledge, thus generating a critical attitude towards the processes of memory-building and the roles and functions of media, advancing students' media literacy skills. What is most important is students' reflections regarding the film's role in shaping our memory of past events and the nature of the film as a form of public and popular history. This has been achieved, we argue, by employing a model of historical film analysis that makes use of the neo-formal film analysis method.

Although this was a small-scale study that used data only from nine student papers, these preliminary findings suggest that through a combination of formal analysis of films and notions of historical literacy and popular uses of history, it is possible that students both achieve a deeper understanding of how history is created and presented publicly and advance their own interest in historical inquiry. These findings, however, need further investigation, as the development of these historical thinking skills could become the basis for popular history curricula, especially at the undergraduate and postgraduate levels. In future uses of the model, we aim to include simpler training material that will introduce students to formal film analysis and enable them to use this approach as a tool for the critical analysis of historical films. In addition, a broader selection of films, i.e., not only Hollywood films but also films from national film industries, could be used also for questioning their functions as popular representations of the past.

The practical difficulties mentioned in the literature (e.g., Paxton & Marcus, 2018) seem to impede the inclusion of films as educational tools in primary and secondary classrooms. The proposed framework cannot be used in secondary education (unless it is used in project-based programmes combining historical learning and media literacy), due to the time constraints inherent to this education level, since a major prerequisite for this framework is the ability to watch the entire film for purposes of understanding its internal structure. More importantly, though, for the above framework to be used in secondary and tertiary education classrooms, teachers need to be trained in film analysis and media literacy. After all, the main challenge of introducing films in the history classroom is the teachers' lack of training on the basics of visual pedagogy and limited skills for critically analysing the films, which impedes efforts to include films in history education in a meaningful way (Donnelly, 2014, 2016; Mangram, 2008; Stoddard, 2009, 2010).

Note

1. The students' reviews were written in English, as the college where the study took place was an English-speaking college in Greece. No grammar or syntax changes were made in the verbatim quotations.

‘Había algo fuera de lugar en la película’: análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica

Las películas históricas han sido objeto de investigación durante décadas y generan concepciones interesantes sobre el papel de las representaciones cinematográficas en la creación de significado y memoria histórica y acerca de los usos populares del pasado (Tracey, 2016). Las películas históricas de Hollywood se definen como un subgénero con características, valores y funciones específicos (Borgoyne, 2008), mientras que Rosenstone (2006) incluye en su categorización de películas históricas el cine histórico experimental/innovador y el documental histórico, además del drama histórico convencional. Aunque es muy frecuente que los historiadores descarten las películas por considerarlas creaciones de la imaginación que no reflejan el pasado ni tienen valor como representaciones históricas, al menos no tanto como la historia académica, otros las valoran y consideran al director como un tipo de historiador (Rosenstone, 2006).

Los profesores de Historia que entienden su valor (Ferro, 1993) han introducido el cine en sus aulas desde muy temprano como una potente herramienta pedagógica y se han realizado estudios relevantes desde las primeras décadas del siglo xx (Paxton & Marcus, 2018).

Con frecuencia se ha usado el término ‘alfabetización de películas históricas’ desde que lo acuñó Marcus (2005) e incluye ‘las competencias y disposiciones que habilitan a los estudiantes para ver desde una perspectiva crítica películas ambientadas en el pasado como documentos históricos, y no solo como entretenimiento’ (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2010, p. 6).

Una serie de estudios informa de las maneras de incluir películas históricas en el aula (véase Stoddard & Marcus, 2017 para una revisión integral), pero están ausentes la gran mayoría de las veces los datos de campo que nos podrían guiar para construir un conjunto estructurado de competencias y actitudes relacionadas con la alfabetización de películas históricas (Stoddard & Marcus, 2017), con escasas excepciones esclarecedoras (e.g., Marcus, Paxton, & Meyerson, 2006; Seixas, 1994). Además, la mayoría de las publicaciones relevantes destacan y analizan el contenido de la película a través de enfoques analíticos inspirados por los métodos de los estudios culturales y centrados en la representación y perspectiva (e.g., Stoddard & Marcus, 2006) o de forma similar al análisis de fuentes históricas escritas, i.e., con un interés especial en las representaciones de la película o en su precisión histórica. Por otro lado, las películas pueden usarse para debatir temas controvertidos, como sugieren los estudios de Stoddard (2012). Estos enfoques prestan muy poca atención a las limitaciones de producción, las convenciones del género o la calidad visual de la película, ni a los elementos estilísticos específicos del medio usados para construir significado. Los estudiantes, por otro lado, consideran las películas como ‘espejos

del pasado' pero pueden interpretar las películas históricas como representaciones relativas del pasado si tienen el desafío de hacerlo (Seixas, 1994). Por tanto, los estudiantes necesitan ser guiados por el profesor para poder valorar de manera crítica las películas históricas mostradas en el aula (Marcus et al., 2006).

En este artículo, presentamos, primero, un marco para utilizar películas como instrumento para desarrollar el aprendizaje histórico, según el método de análisis formal de películas como el introducido por Bordwell y Thompson (2008) y el trabajo temprano de O'Connor sobre el análisis de películas históricas en el aula (1987). Nuestro enfoque también parte de los estudios de Marcus (2005), Metzger (2010), Stoddard y Marcus (2006), Russell (2012) y Walker (2006) respecto de entender la alfabetización de películas históricas como parte de la alfabetización histórica en general. Esto conlleva un análisis de las perspectivas y representaciones de la película en los contextos específicos de producción, tanto históricos como los de la cultura mediática en la cual se integran. Segundo, intentamos responder a la pregunta '¿Qué competencias de pensamiento histórico se desarrollan al analizar la película histórica desde un enfoque que incluye el análisis formal de películas?'. Intentamos explorar, mediante el análisis de las críticas de cine de los estudiantes, los efectos de la enseñanza con este método sobre el aprendizaje de Historia y acerca de la Historia con el fin de definir las habilidades que pueden integrar la llamada 'alfabetización de películas históricas'.

Entender las competencias de alfabetización de películas históricas

La colección de prácticas de Marcus, Metzger, Paxton y Stoddard (2010) para la enseñanza de Historia a través de películas recomienda el uso de películas como fuentes históricas con propósitos y que transmitan mensajes. La alfabetización de películas históricas capacita a los estudiantes para identificar y analizar los fines y temas. En particular, ofrecen determinadas estrategias y métodos para usar películas en clases de Historia para investigar sobre un tema histórico y la precisión de los contenidos de la película, usar fuentes primarias y secundarias para analizar la película, además de analizar la película desde una perspectiva historiográfica. Estas contribuciones de la película en la clase de Historia mezclan competencias de pensamiento histórico, incluidos el punto de vista, el análisis y la interpretación históricos de las fuentes, la enseñanza de temas difíciles/controvertidos, la visualización del pasado y la contemplación de narrativas históricas. A pesar de la naturaleza holística de este enfoque para identificar los objetivos de la enseñanza, carece de énfasis sobre la naturaleza visual de la película a través de su análisis como artefacto visual y como creación de una cultura popular, lo que implica maneras de crear significado que son diferentes de las fuentes escritas.

Para abordar este Donelly (2014, 2016) expresa su preocupación por la necesidad de incluir elementos de alfabetización visual y considera que los educadores carecen de la formación adecuada para analizar las películas desde este enfoque. Según sus estudios, el entendimiento histórico se logra al usar películas junto con otras fuentes no visuales. Además, detectó que la mayoría de los educadores no hicieron un análisis visual de las películas ni usaron en su enseñanza el enfoque de la teoría de autor.

Van Nieuwenhuyse (2016) se mueve en esta dirección con más claridad. Sus hallazgos muestran que los estudiantes tienen una manera incompleta de abordar las películas históricas porque las consideran, principalmente, ‘espejos del pasado’. Van Nieuwenhuyse sugiere un marco de ocho capas en respuesta a estos descubrimientos, que incluye debates sobre los aspectos visuales de la película además de cuestiones acerca de su producción y recepción en el momento de su estreno, para moverse hacia un enfoque más holístico de las películas históricas como artefactos culturales que constituyen una cultura histórica sobre cómo las personas abordan el pasado (Grever & Adriaansen, 2017, p. 77). Además, los estudios de Mavrommati (2019), desde un enfoque inspirado en el análisis formal de las películas, muestran que los estudiantes desarrollaron competencias relacionadas con el pensamiento histórico — como el análisis crítico, la comprensión de su propia identidad y el surgimiento de la consideración de la Historia como importante por su utilidad para los tiempos modernos — y posturas importantes hacia la naturaleza de la Historia — como el reconocimiento de las diferencias entre Historia y memoria, el entendimiento de la Historia como un proceso multidimensional y su omnipresencia en sus vidas cotidianas y las representaciones populares del pasado.

El neoformalismo y el estudio del lenguaje cinematográfico

El enfoque de Bordwell y Thompson (2008) hacia el análisis de películas se ha llamado análisis filmico neoformal. En lugar de interpretar las películas como constructos políticos cuyo significado es impuesto sobre espectadores pasivos — que supuestamente aceptan los mensajes políticos e ideológicos de la película (Ryan, 2012) — según Bordwell (1989) el espectador es un agente activo del significado. Los significados que los espectadores construyen se basan en su procesamiento cognitivo del lenguaje cinematográfico, considerado universal. Según Bordwell (1989, p. 3), esto quiere decir que ‘los datos sensoriales de la película aportan materiales con base en los cuales los procesos inferenciales de percepción y cognición construyen significados. Los significados no se encuentran, sino que se crean’. Para construir los significados todas las interpretaciones se asientan en ‘elementos básicos’, como la composición o el movimiento de la cámara que los críticos suelen coincidir en considerar ‘pistas textuales’, incluso si la interpretación de los significados de esas pistas difiere. La construcción de significado se basa en los esquemas cognitivos que se supone existen en todas las personas y que se forman a través de las experiencias cotidianas. Por ejemplo, hasta cierto punto los colores tienen significados universales, además de significados más estrechos determinados por culturas específicas; e. g., en la mayoría de las culturas, el rojo está asociado con la pasión, la sangre y el peligro (Bellantoni, 2005). Una crítica común del análisis neoformal alega que se ignoran las identidades de sujeto-espectador, pero el enfoque no es irrelevante al contexto histórico de la producción cinematográfica. Este contexto histórico se compone de posibilidades y avances técnicos que afectan a la forma final de la película y todas las decisiones creativas antes o durante su producción, las necesidades de la industria y las direcciones planteadas. Es más, la acogida de la película por parte de la audiencia también es moldeada por el entorno histórico en el cual la película es creada y estrenada, además de las características de su género. Por tanto, el enfoque es histórico además de empírico.

Pensamos que el método mencionado anteriormente se ajusta a nuestro enfoque por su combinación del análisis histórico con el análisis formal de elementos. La forma de la película y la comprensión del lenguaje cinematográfico son imprescindibles para interpretar una película, dado que el cine tiene sus propias maneras de construir significado que no pueden sustituirse adecuadamente por métodos analíticos pertinentes a otros textos (al considerar la película como un tipo de texto visual). Por tanto, es importante familiarizarse con estos elementos específicos y las maneras de construir significado si pretendemos analizar las películas históricas como un determinado tipo de texto con mecanismos y tropos narrativos concretos.

El modelo HFR

Nuestro modelo para desarrollar la alfabetización de películas históricas consta de tres niveles analíticos. El primero se basa en el análisis histórico de las películas, i.e., las películas como fuentes primarias para abordar temas de actualidad en el momento de su producción y estreno, como medios a través de los cuales las sociedades contemplan su pasado además de su presente (Repoussi, 2008) y como fuentes secundarias que recrean eventos del pasado en formas visuales diferentes (Borgoyne, 2009) (*películas históricas como fuentes históricas*). Esta recreación presupone unas actitudes específicas hacia la naturaleza de la historia y el papel de los creadores en su intento de representar la Historia. Ampliando esta lógica, en el segundo nivel incluimos las consideraciones historiográficas y epistemológicas en nuestro intento de entender cómo el cine construye el pasado (*películas históricas como historiografía*). El tercer nivel pretende introducir a los espectadores/estudiantes en un método de análisis de películas como un medio con sus propias características, lenguaje, y condiciones de producción y creatividad que influyen sobre las decisiones artísticas (*películas históricas como representaciones cinematográficas*). Los tres niveles parten de los entendimientos teóricos de las tres áreas de donde surgen y en conjunto constituyen un tema, una disciplina y un enfoque específico del medio para explorar los significados de las películas históricas.

El primer componente de nuestro modelo consiste del debate de los **hechos**, lo que la literatura describe como conocimiento histórico factual. En esta etapa introductoria del enfoque, se presenta a los estudiantes el contexto histórico al cual la película hace referencia, i.e., los eventos históricos, teniendo en cuenta la distinción de Metzger (2010) entre hechos y ficción. Durante esta etapa, defendemos el uso de fuentes primarias relacionadas con los acontecimientos históricos para enriquecer el debate y crear las condiciones para usar las películas mismas como fuentes, a través de un análisis comparativo de la película además de otras fuentes seleccionadas.

El segundo componente de nuestro modelo hace referencia a la **forma** de la película. Después de que los estudiantes hayan visto la película, nos dedicamos a analizar su forma. Esta etapa es la más exigente para los profesores de Historia no familiarizados con la teoría del cine y el análisis de películas. En particular, esta etapa se compone de dos partes separadas aunque interrelacionadas que combinan los elementos de la teoría cinematográfica y la teoría histórica. La primera parte hace referencia a la *narrativa*, i.e., el relato de la película. Durante esta etapa, el debate en el aula se centra en la construcción de la narrativa de la película (la manera como se cuenta el relato, lo que se omite y lo que tiene un énfasis destacado), los temas históricos abordados por la

película, los conceptos historiográficos prevalentes en la película, además de temas sobre cómo se construye la memoria y cómo se crea nuestra relación con el pasado a través de la narrativa cinematográfica (Kansteiner, 2017). El segundo componente de esta etapa hace referencia al análisis del *estilo*. Aquí se debaten en profundidad las elecciones estilísticas del director, además de las dimensiones específicas que contribuyen a la forma de la película. Aquí incluimos un debate basado en la teoría (cómo el director de la película en particular aborda temas concretos, los modos de representación que usa en su obra y cómo afectan a la película como producto final objeto de análisis), la teoría del género (cómo los géneros específicos componen el estilo y contenido de la narración, las expectativas de los espectadores de la película en base a las características del género) y también elementos estilísticos (cómo se usa la cinematografía, la puesta en escena, el sonido y la edición para producir el relato y cómo impactan en nuestro proceso de construcción del significado de la película).

El tercer componente de nuestro modelo hace referencia a la *recepción* de la película. Es esta etapa se analizan los motivos por los cuales la película fue producida en su momento, cómo fue percibida por las audiencias y el significado que se le atribuyó mediante el uso de fuentes primarias (e.g., críticas de cine y debates públicos sobre el significado de la película) para abordar el tema del segundo momento de la película — el momento de su estreno — lo que Metzger llama ‘posicionamiento cultural histórico’ (2007). Lo importante aquí son los detalles sobre la producción y el impacto de la película en la naturaleza pública de la historia, la memoria y las prácticas de rememorar a través de formas populares del pasado, como son las películas históricas. El objetivo de esta etapa es motivar a los estudiantes a reflexionar sobre lo que constituye el conocimiento histórico y sus diferentes formas (e.g., historia académica, escolar y popular). Además, se ponen bajo el foco las diferencias entre las prácticas de rememorar y el papel de los medios y discursos públicos sobre la Historia, además del proceso de construir memoria como una función cultural con fines de unificación.

Adopción del modelo HFR: un ejemplo

Usamos el modelo descrito anteriormente como guía para diseñar nuestras clases para el grupo de nueve universitarios en su primer año de carrera en una asignatura de Historia Americana, en Grecia (cuatro hombres y cinco mujeres; ocho griegos y un americano; ocho estudiantes de 19 años y uno de 30 años). La universidad, ubicada en Grecia, era una colaboradora internacional de una universidad americana que ofrecía titulaciones en Psicología, Tecnologías de la información y Empresariales, en inglés. La asignatura concreta (La Historia americana a través del cine) es obligatoria para estudiantes de primer año en todas las carreras universitarias. Los estudiantes no habían completado ningún otro curso sobre Historia o en disciplinas relacionadas, y este curso se diseñó como una introducción a la Historia americana a través del enfoque del análisis de películas. La asignatura obligaba a los estudiantes a ver una película relevante a un tema específico de la Historia americana cada dos semanas y redactar un análisis de la película antes de que el profesor presentara su análisis cada dos semanas. Las lecturas básicas de la asignatura eran el clásico de Bordwell y Thompson *Film art: an introduction* (*El arte cinematográfico: una introducción*), dada su naturaleza pedagógica y lenguaje sencillo, que permite incluso a novatos en los estudios sobre

cine introducirse en el campo y entender las películas mediante la redacción de críticas de cine. Desde la perspectiva de la Historia americana, se recomendó *A People's History of the USA* (*La otra Historia de los Estados Unidos*) (2003) de Zinn, porque nuestra enseñanza adoptó principalmente un enfoque desde la Historia social, en lugar de política. Las películas que se exhibieron/visionaron fueron *Amistad*, *Lincoln*, *The Grapes of Wrath* (*Las uvas de la ira*), *Flags of our Fathers* (*Banderas de nuestros padres*), *JFK* (*JFK: caso abierto*), *Apocalypse Now* (*Apocalipsis ahora*) y *Fahrenheit 9/11*. En Mavrommati (2019), describimos los temas y las competencias de alfabetización de películas históricas asociadas con la enseñanza de cada película.

La versión final de nuestro modelo mostrado en la figura anterior resultó de revisiones continuas después de implementarlo en el aula y recibir retroalimentación de los estudiantes. Presentaremos abajo un ejemplo de cómo la película *Flags of our Fathers* de Clint Eastwood se usó para enseñar sobre la Segunda Guerra Mundial y la batalla de Iwo Jima.

Fase 1: presentación de los hechos y visionado de la película

Nuestro proyecto piloto arrancó con una visión general breve y factual de la Segunda Guerra Mundial. Abordamos los motivos por los cuales el mundo se involucró en una guerra, lo que estaba en juego durante la guerra y un repaso breve de las batallas que ocurrieron en el Pacífico en el contexto de la intervención americana en la guerra. Después, se introdujo a los estudiantes la batalla de Iwo Jima y la guerra en el Pacífico para darles un contexto más específico de las representaciones de la película. También hablamos brevemente del contenido de *Letters from Iwo Jima* (*Cartas desde Iwo Jima*) y explicamos que fue la segunda película sobre el mismo acontecimiento, presentada desde la perspectiva de los enemigos de los americanos, cuya experiencia se representa en *Flags of our Fathers*. Al final de la presentación hablamos de la foto de los soldados alzando la bandera sobre Iwo Jima a la cual la película hace referencia, junto con un breve repaso de su popularidad y significados en términos de los americanos que luchaban contra el Eje, el heroísmo y la representación de la Guerra y sus logros.

Se realizó el visionado de la película al finalizar esta sesión. Optamos por mostrar la película íntegra en lugar de solo clips porque consideramos que así quedarían más claros los elementos formales que abordaríamos en la siguiente sesión, e.g., la estructura de la narrativa que, en este caso, usó *flashbacks* y cambios a tres períodos temporales diferentes, que no podrían analizarse si mostrábamos solo extractos. En coherencia con la perspectiva de Bordwell y Thompson (2008, p. xviii) de película como sistema, pensamos que era preferible ver la película íntegra para identificar tanto la narrativa como las opciones estilísticas.

Fase 2: análisis de la forma y recepción de la película

Durante la segunda sesión, analizamos la película en una actividad similar a la 'actividad culminante' de Russell (2012). Estructuramos nuestro análisis según el método descrito en la Figura 1, incluidos debates sobre forma y recepción. El análisis partió de un debate sobre los temas de la película que, tras investigar parte de la literatura relevante (Braudy, 2007; Foote, 2008; Hart, 2007; Hughes, 2009), se identificaron como:

héroes, usamos la fotografía en la cual se basó la película, junto con otras fotografías de monumentos que fueron réplicas de esa foto, e.g., el monumento nacional Uhuru en Nairobi, Kenia, para alcanzar una apreciación del impacto mundial de esa fotografía específica. También hablamos de las características, los contenidos y las interpretaciones de la película que magnificaron una visión heroica del pasado. Como resultado, también analizamos los procesos de construcción de lugares conmemorativos (Nora, 1989) y de entendimiento de los usos públicos de la historia (Grever & Adriaansen, 2017). Después, el debate cambió de foco a la narrativa de la película. ¿Cómo muestra la película el papel de los medios? ¿Cómo moldean la opinión pública? También analizamos la narrativa de la película para entender cómo se construye la idea de heroísmo. Mostramos, también, un breve extracto de *Letters from Iwo Jima* en el cual el horror de la guerra es yuxtapuesto a la perspectiva de acción militar heroica y de heroísmo reflejados en *Flags of our Fathers*. ¿Qué técnicas narrativas se usaron? Por ejemplo, en *Flags of our Fathers*, Eastwood (2006) usa *flashbacks* para desplazarse en el tiempo hacia atrás y hacia adelante, del campo de batalla de la guerra al campo de batalla del estrellato y la explotación de las experiencias de los soldados para vender bonos de guerra. Este enfoque dialéctico crea una potente antítesis y sirve para explicar la ironía de construir héroes lejos del lugar donde la guerra realmente ocurrió.

También abordamos los elementos estilísticos de la película. El estilo semidocumental elegido por Eastwood con el uso de voces en *off*, entrevistas con los protagonistas, cámaras temblantes, ángulos desde el campo de batalla y títulos superpuestos con hora y lugar enfatizan todo lo exploratorio en lugar de lo absoluto. El género de la película también preconditiona nuestras expectativas y reacciones, igual que ocurre en las películas históricas de Hollywood que componen un género específico (Borgoyne, 2008). ¿La película presenta una verdad absoluta? Dadas estas consideraciones, ¿cuáles son las ideas históricas de la película? ¿La Historia es una verdad absoluta que espera ser descubierta, o es un proceso exploratorio sin certezas? ¿Cómo es esto coherente o contradictorio con lo que los estudiantes han aprendido en la escuela sobre la naturaleza de la Historia? De esta manera, establecemos una clara conexión con las consideraciones de los usos públicos de la Historia, la Historia popular y la conciencia histórica.

Por último, nuestro debate se centró en la acogida pública de la película y el contexto histórico de su producción y estreno. ¿Por qué dirigir una película que aborda el papel de los medios en la guerra y las experiencias personales y efectos sobre los soldados en medio de una guerra impopular con Irak? Presentamos dos perspectivas sobre la película: según las opiniones de los espectadores sobre la guerra en Irak, esta película fue o demasiado patriótica o demasiado bélica, y esto se reflejó en los análisis críticos y los debates públicos sobre la misma. ¿Qué objetivos tuvo la película en el contexto histórico y con qué precisión recibió el público los argumentos de la misma?

Método de análisis de datos

Había nueve estudiantes matriculados en esta asignatura y redactaron 63 críticas de cine de las películas mencionadas anteriormente, de las cuales usamos 57 para nuestro análisis (las seis restantes eran meras descripciones — y no análisis — de los contenidos de las películas). Con base en las lecturas obligatorias de la asignatura, los estudiantes

tuvieron que redactar críticas de cine de 1,000 palabras para cada película. Además, se les facilitaron análisis de las películas y críticas de cine como modelos para generar sus propias críticas. Estas críticas se debatieron en el aula y se presentaron debates reflexivos sobre las películas al resto de los compañeros. Consideramos que una revisión cuidadosa de las críticas redactadas por los estudiantes sería la mejor fuente posible de datos para determinar su comprensión como resultado de nuestro estudio exploratorio, dado que eran sus propios textos y reflejaban su entendimiento de las ideas debatidas en el aula. Hemos de mencionar que la asignatura se centraba en la Historia americana, pero solo un estudiante era americano. Los otros ocho estudiantes no habían estudiado Historia americana en sus estudios secundarios, y esta fue la primera vez que aprendían sobre Historia americana contemporánea, y si estaban familiarizados con figuras históricas como Abraham Lincoln y John Kennedy, fue únicamente a través de representaciones cinematográficas, en su caso. La asignatura era optativa para universitarios en su primer año de diversas carreras (Tecnologías de la información, Empresariales y Psicología). La mayoría de las citas textuales se extrajeron de sus críticas de películas que vieron avanzada la mitad del semestre, cuando se notaba un desarrollo de las habilidades detectadas. Esto quiere decir que las habilidades a las que haremos referencia abajo pueden desarrollarse si los estudiantes reciben apoyo y se les facilita las herramientas adecuadas para analizar las películas históricas.

Aplicamos un método de análisis cualitativo de datos (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014), mediante el cual se leyeron, releieron y organizaron cuidadosamente los textos de los estudiantes en partes con significados coherentes (unidades de significado). Organizamos las categorías con base en el análisis continuo de datos y el análisis de los conceptos emergentes. Dado que la literatura existente suele basarse en modelos teóricos para desarrollar competencias de alfabetización de películas históricas (Stoddard & Marcus, 2017), nuestro objetivo es entender qué se desarrolla realmente cuando usamos un método de enseñanza que intencionadamente combina elementos de aprendizaje histórico y alfabetización mediática. Pensamos que esto servirá de punto de partida empírico para entender mejor estas habilidades y los procesos para desarrollarlas. Con este fin, analizamos los datos textuales (críticas de cine de los estudiantes) mediante un enfoque sencillo de análisis temático. Tras la codificación inicial, identificamos los conceptos principales que, eventualmente, constituyeron categorías grandes después de ciclos repetidos de análisis y estudio. A pesar de que los resultados de un estudio con solo nueve estudiantes ha de interpretarse con cautela, nos aporta una perspectiva personal de la comprensión surgida como resultado de usar el marco que proponemos.

Análisis de datos

Surgieron tres categorías principales después de analizar las 57 críticas de cine para contestar a nuestra pregunta: ‘¿Qué competencias de pensamiento histórico se desarrollan al analizar la película histórica desde un enfoque que incluye el análisis formal de películas?’:

- (1) desarrollo de competencias relacionadas con el pensamiento histórico
- (2) el lenguaje cinematográfico en la redacción de la Historia



Figura 2. Identificación de las competencias en alfabetización de películas históricas.

(3) reflexión sobre los procesos de construcción de la Historia

La Figura 2 muestra estas categorías, seguido de un análisis de sus subcategorías.

Antes de presentar el análisis y la discusión de estas categorías y sus subcategorías es de interés destacar que, de las tres categorías anteriormente mencionadas, las citas relacionadas con procesos de construcción de la Historia superaron en número a las citas relacionadas con los conceptos de pensamiento histórico, que quedaron en segundo lugar. Esto significa que los estudiantes reflexionaron en profundidad más frecuentemente sobre los procesos de creación de Historia, marcando así un cambio en sus certezas epistemológicas acerca de la Historia y su conocimiento en general, algo que también fue evidente en los análisis de sus reflexiones sobre su aprendizaje, descrito en otra parte (Mavrommati, 2019). Consideramos este hallazgo de gran importancia, dado que yace en el núcleo del pensamiento histórico, i.e., la naturaleza de la Historia y del pensamiento histórico, marcando una clara comprensión de la Historia como discurso público en lugar de un mero esfuerzo académico (Figura 3).

Conceptos de pensamiento histórico

Identificamos el desarrollo de tres conceptos de pensamiento histórico: el análisis de nuestros estudiantes identificó principalmente la importancia de los acontecimientos

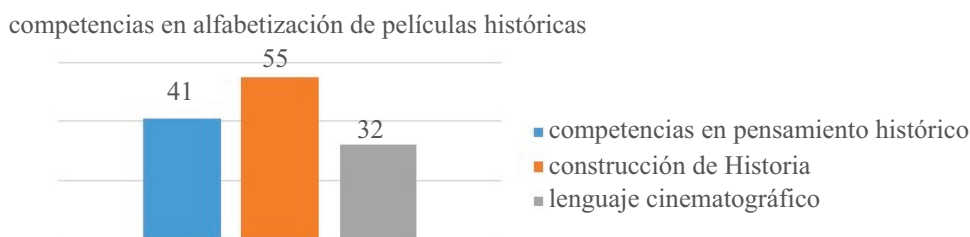


Figura 3. Tasas de frecuencia de las competencias en alfabetización de películas históricas.

mostrados y su significado para los tiempos modernos, el valor moral de la Historia y su vínculo con los temas de moralidad actuales, y el desarrollo de competencias para analizar las fuentes como objetivos y prerequisites para el desarrollo de la alfabetización histórica (Marcus, 2005; Walker, 2006). Estas tres competencias nos recuerdan claramente el significado histórico según Seixas (2017), de comprensión de las dimensiones éticas de la Historia y el uso de fuentes primarias como evidencia, respectivamente, y la función de aprendizaje de ‘reacción ante el pasado’ de una película histórica según Metzger (2010). Respecto del tercer concepto, vimos otro desarrollo: nuestros estudiantes no solo usaron las películas como fuentes primarias y secundarias, sino que también buscaron otras fuentes, principalmente secundarias, para verificar, interrogar y analizar las afirmaciones y los contenidos de las películas, para diferenciar entre hechos y ficción (Metzger, 2010). Esto también nos llevó a identificar una cuarta subcategoría, el surgimiento de competencias básicas de investigación histórica. Por ejemplo, al debatir acerca de *The Grapes of Wrath*, un estudiante ofreció un análisis comparativo entre la novela y la película:

[...] los enfoques literarios y cinematográficos acerca del sueño americano fueron muy diferentes [...]. La novela desprecia este ideal y la película lo elogia. Siempre se ha dicho que las películas son un reflejo de su director o su público, más que del tema tratado. En este caso, la película se rodó justo al finalizar su tema: la Gran Depresión. En mi opinión, la película fue creada con la intención de influir sobre su público, en lugar de como reflejo del mismo. En la novela, lleno de temas socialistas, al final la familia se desintegra; la película drásticamente baja el tono de los problemas que surgen en la novela y da un final feliz a la familia, gracias al Ministerio de Agricultura [...] Después de una depresión económica tan severa y la fallada presidencia de Hoover [...], algo se tuvo que hacer para mejorar la opinión pública.¹ (estudiante 8; edad 19; mujer)

Otro estudiante destaca los motivos que le impulsaron a investigar tras ver la película:

Tras un tiempo de investigación, di con un análisis de la película *Fahrenheit 9/11* que la etiquetó como propaganda. Me entró una curiosidad tremenda sobre ella porque me dio la sensación de que había algo fuera de lugar en la película. (estudiante 3; edad 30; hombre)

Somos testigos del desarrollo de la acción/actuación del estudiante y su voluntad de evaluar, criticar y entender lo mostrado por la película y por qué; así, surgen las habilidades de cuestionar la Historia a través de la construcción de preguntas históricas, un hallazgo diferente al de Marcus et al. (2006), que encontraron que los estudiantes no examinaron las películas históricas de la misma forma en que cuestionaban las fuentes escritas.

El lenguaje cinematográfico en la redacción de la Historia

Nuestra segunda categoría se relacionaba con las especificidades de la industria cinematográfica y la película como creación artística que depende de su forma, lenguaje y posibilidades técnicas. Las películas construyen significado histórico de tres maneras, según las críticas de nuestros estudiantes: a través de las opciones durante su producción, a través de las opciones y tropos narrativos y a través de las opciones estilísticas inherentes a su medio. Las opciones mencionadas arriba apoyan los argumentos y los puntos de vista de la historia a través del lenguaje y la naturaleza específicos del medio. Por ejemplo, según uno de nuestros estudiantes:

En su película, Eastwood logra mostrar el horror de la invasión de Iwo Jima y de la guerra en general, y crea memorias potentes para el público. Recrea la acción desgarradora de la invasión en esa pequeña isla y toda la brutalidad de la batalla; incluye escenas violentas de lucha en primer plano, tomas aéreas de los bombardeos y, por supuesto, muestra los cuerpos muertos y pedazos de cuerpos que vuelan por los aires. Sumerge al público en las sensaciones y el miedo de los soldados como si estuviesen ahí. (estudiante 1; edad 19; hombre)

Se prestó más atención a las elecciones narrativas y estilísticas y la manera en que construyeron significados históricos. A través de sus análisis formales de las películas, los estudiantes pudieron entender cómo se construye el significado y el argumento histórico a través del lenguaje cinematográfico. Por ejemplo, muchas críticas reflexionaron sobre las técnicas narrativas usadas y cómo crearon efectos psicológicos para los espectadores para construir la experiencia de los eventos mostrados. La crítica de *Flags of our Fathers* abordó la construcción de la narrativa como medio para crear efectos psicológicos en los espectadores, para así avanzar su comprensión de uno de los temas de la película: los efectos de la guerra en los soldados.

El relato se muestra a través de ‘flashbacks’ muy inquietantes junto con el entendimiento del flujo de los acontecimientos. Quizás el director intenta recrear las sensaciones caóticas de los soldados al recordar la situación de entonces, e intencionadamente espera casi hasta el final de la película para revelar la identidad de su narrador. (estudiante 2; edad 19; hombre)

Además, los estudiantes también pudieron comentar las pistas estilísticas, como la edición, el uso de la música y la cinematografía y las maneras en las cuales estas mejoran el significado de la película, en general. Por ejemplo, muchos estudiantes comentaron la elección del actor Daniel Day Lewis para interpretar a Lincoln en la película de Spielberg, y el efecto de su interpretación para lograr llevarlos atrás en el tiempo hasta la época y respecto de la precisión de la película. Algunas críticas profundizaron aún más y evaluaron el significado de varios de los elementos estilísticos para reforzar el guion y desarrollar un tema en la película; por ejemplo, la construcción de los héroes en *Flags of our Fathers*.

Es evidente que para nuestros estudiantes que recibieron una introducción al papel de los elementos estilísticos en la creación de significado, estos elementos permitieron — tanto a ellos como a los espectadores — construir el significado de la película de una forma menos directa pero concebible.

Reflexión sobre los procesos de construcción de la Historia

La mayor parte de las citas se relacionaba con los procesos de construcción de la Historia y la reflexión continua de los estudiantes acerca de los mismos. En particular, un tema común fue los objetivos que tuvo el cineasta al rodar la película. Por ejemplo, en algunas películas los estudiantes identificaron el objetivo del cineasta como propaganda, y en otras como un esfuerzo para esclarecer un acontecimiento histórico. Estos objetivos se identificaron continuamente, lo que resultó en el desarrollo de actitudes relevantes hacia la película. Estas actitudes partieron desde la desconfianza absoluta en el cineasta cuando se consideró que su objetivo era puramente propagandístico, hasta un tipo de interacción de agradecimiento con la muestra pública del cineasta de su propia perspectiva sobre los acontecimientos históricos si consideraban la película como una representación objetiva y no sesgada de eventos pasados en lugar del titular de una verdad absoluta. Esto está íntimamente asociado con los debates de los estudiantes sobre la naturaleza de la Historia y su relación con las recreaciones cinematográficas del pasado. Algunas veces era evidente que los estudiantes abordaron la epistemología de la Historia como era mostrada en los esfuerzos para representar el pasado a través de la película, en lugar de mediante las elecciones del director como pura y estrictamente artísticas. Aquí surge el esquema de ‘cineasta como historiador’ (Rosenstone, 2000, 2001, 2006):

La película usa mucho las técnicas del estilo documental, que sirven para ilustrar la película en su intento para explicar y hallar la única verdad. Es más, la historia se presenta en la película como una búsqueda de la verdad absoluta. (estudiante 5; edad 19; mujer)

Aunque no es sorprendente, es interesante que estas consideraciones sobre la verdad histórica como única y absoluta, y los esfuerzos del director por construirla de manera convincente, se hallaron en las críticas de *Fahrenheit 9/11* de Michael Moore y *JFK* de Oliver Stone. Sin embargo, los esfuerzos del cineasta por ofrecer una visión o una posible mirada a acontecimientos pasados se encontraron principalmente en las críticas de películas que o bien se inspiraron en eventos verídicos, pero fueron principalmente representaciones ficticias (e.g., *The Grapes of Wrath*) o fueron representaciones de eventos pasados vistas a través del enfoque relativista de la verdad histórica, como la película *Flags of our Fathers* de Clint Eastwood (2006). De hecho, fue fascinante detectar en las críticas de los estudiantes que se dieron cuenta no solo que el cineasta tenía una intención subyacente, sino que también pudieron identificar el punto de vista del director sobre la Historia: el papel que se atribuía el director para reconstruir el pasado. Los estudiantes también fueron capaces de diferenciar intervenciones e interpretaciones artísticas de muestras fidedignas de acontecimientos en la pantalla y ver más allá de las convenciones artísticas como formas para presentar el pasado sin mostrar eventos reales. Un análisis muy interesante del uso de la música en *Apocalypse Now* lo muestra:

Una de las escenas mejor conocidas de *Apocalypse Now* es la del helicóptero camino a atacar una aldea Vietcong con la música *Ride of the Valkyries* al iniciar el ataque. Se mencionó que la música fue elegida porque era algo que el enemigo temía y que a las tropas les gustaba escuchar. Incluso si la película no se basaba en hechos reales, hay algo de verdad tras esa escena y, más específicamente, en el uso de la música para desmoralizar al enemigo y animar a los soldados. (estudiante 3; edad 30; hombre)

Estas consideraciones llevaron gradualmente a un debate más profundo y analítico de los procesos de la Historia y la creación de la memoria, lo que resultó en debates epistemológicos. Estos debates se centraron en los procesos de construcción de comprensión de acontecimientos pasados y personas que vivieron en el pasado, el papel de la propaganda para construir comprensión histórica, la búsqueda de beneficio económico en la industria de Hollywood y, por tanto, de cumplir las expectativas del público respecto de la Historia en lugar de intentar representar el pasado de manera fidedigna. Los escépticos en usar películas en la educación histórica defienden que las inexactitudes históricas refutadas son el mayor peligro de esos enfoques: a través de nuestro marco los estudiantes pudieron comprender y reflexionar sobre los procesos de creación de la comprensión popular de la Historia y el papel del cine, sus procesos de producción y sus posibilidades técnicas, además de su naturaleza como producto, para entender cómo el cine aborda la Historia, el pasado y por qué. Parece ser que los cineastas mismos reflexionan sobre los procesos de creación de Historia y la construcción de memoria a través de un discurso que, con frecuencia, se halla en las películas históricas principalmente como temas secundarios. Por ejemplo, en *Flags of our Fathers*, Eastwood reflexiona claramente sobre el papel del cine al crear héroes y representar la Historia, una preocupación reflejada en algunas de las críticas de cine de los estudiantes.

Un subtema menos importante que surgió de los datos fue el impacto que tuvieron las películas estudiadas sobre los debates acerca del pasado en el ámbito público, i.e., su papel como Historia pública. En algunas ocasiones los estudiantes concluyeron que las películas impactaron directamente en la opinión pública sobre la Historia o incluso en su propia identidad como, por ejemplo, ocurrió con *JFK*:

[...] la película fue muy criticada incluso antes de su estreno. [...] Incluso si evalúas la película desde todos los ángulos posibles, podemos entender que el asesinato de JFK es tan complicado que nadie podría rodar una película que muestre el ‘verdadero acontecimiento’. Oliver Stone lo que hizo fue coger un evento tremendamente importante en la Historia americana y usarlo para intentar entretener además de sembrar algunas pistas con base en sus propias creencias y producir una película que vuelve a remover los sentimientos entre la población americana respecto del asesinato del presidente. (estudiante 4; edad 19; mujer)

Se identifica claramente aquí el papel del cine como una forma de representación histórica de la Historia popular, dado que los estudiantes se alejan de la comprensión de la Historia como un mero esfuerzo académico para apreciarlo en su papel en el ámbito público. Es más, los estudiantes apoyan este hallazgo a través de sus reflexiones sobre su aprendizaje como consecuencia de haber estudiado esta asignatura, como presentamos en nuestro análisis de sus críticas reflexivas que habían publicado antes de estudiar esta asignatura (Mavrommati, 2019).

Conclusiones

Proponemos nuestro marco con la intención de introducir técnicas y métodos de análisis formal de películas en la enseñanza de la Historia con el fin de desarrollar competencias de alfabetización de películas históricas en estudiantes. Nuestros hallazgos iniciales en un grupo de universitarios en su primer año de carrera sugieren que el

marco propuesto puede aumentar las competencias en pensamiento histórico, tales como el significado histórico, comprensión de las dimensiones éticas de la Historia y el uso de fuentes primarias como evidencia. Además, nuestros hallazgos muestran que este marco tiene el potencial para crear condiciones favorables para el análisis en el aula que aborde la naturaleza del conocimiento histórico y el conocimiento del pasado. Estas consideraciones se enriquecen con una evaluación crítica de las maneras en las cuales los medios, en particular el cine, crean posturas hacia el pasado y el conocimiento histórico, y así generan una actitud crítica hacia los procesos de creación de memoria y los papeles y las funciones de los medios, aumentando así las competencias de alfabetización mediática entre los estudiantes. Lo más importante es la reflexión de los estudiantes sobre el papel de las películas para moldear nuestra memoria de eventos pasados y la naturaleza de las películas como una forma de Historia pública y popular. Argumentamos que esto se ha logrado mediante el uso de un modelo de análisis de películas históricas con el método del análisis filmico neoformal.

Aunque es un estudio a pequeña escala con datos de apenas nueve críticas de cine de estudiantes, estos hallazgos preliminares sugieren que, al combinar el análisis formal de películas, las nociones de la alfabetización histórica y los usos populares de la Historia es posible que los estudiantes logren una comprensión más profunda de cómo se crea y presenta al público la Historia y progrese su propio interés por la indagación histórica. No obstante, estos resultados requieren de más estudios para que el desarrollo de estas competencias de pensamiento histórico se convierta en la base de los planes de estudio de Historia popular, en particular a nivel universitario tanto en licenciatura como en posgrado. En aplicaciones futuras del modelo, pretendemos incluir materiales de formación más sencillos para introducir a los estudiantes al análisis formal de películas y capacitarles para usar este enfoque como herramienta para el análisis crítico de películas históricas. Además, una selección más amplia de películas, i.e., no solo películas de Hollywood sino también de la industria cinematográfica nacional, podrían mostrarse y usarse para cuestionar sus funciones como representaciones populares del pasado.

Parece ser que las dificultades prácticas mencionadas en la literatura (e.g., Paxton & Marcus, 2018) impiden la inclusión de películas como herramienta educativa en las aulas de educación primaria y secundaria. El marco propuesto no puede usarse en la educación secundaria (a no ser que se aplique en programas basados en proyectos que combinan el aprendizaje histórico informal y la alfabetización mediática) debido a las limitaciones de tiempo inherentes a este nivel académico, dado que un importante prerrequisito para este marco es la posibilidad de ver las películas íntegras con el fin de entender su estructura interna. Más importante, sin embargo, para que el marco arriba mencionado pueda usarse en las aulas de secundaria y educación superior, es la necesidad de formar a los profesores en el análisis cinematográfico y la alfabetización mediática. Después de todo, el reto principal de introducir películas en el aula de Historia es la falta de formación de los profesores en los elementos básicos de la pedagogía visual y sus competencias limitadas para analizar críticamente las películas, lo que impide los esfuerzos para incluir de manera significativa películas en la educación histórica (Donnelly, 2014, 2016; Mangram, 2008; Stoddard, 2009, 2010).

Nota

1. Los estudiantes redactaron sus críticas de cine en inglés, dado que la universidad donde estudiaban en Grecia impartía enseñanza en inglés. No hemos implementado correcciones de gramática ni de sintaxis en las citas textuales.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Maria Mavrommati  <http://orcid.org/0000-0002-9615-3727>

References / Referencias

- Bellantoni, P. (2005). *If it's purple, someone's going to die: The power of color in visual storytelling for film*. Burlington, MA: Elsevier.
- Bordwell, D. (1989). *Making meaning: Inference and rhetoric in the interpretation of cinema*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2008). *Film art: An introduction*. New York, NY: McGraw Hill.
- Borgoyne, R. (2008). *The Hollywood historical film*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Borgoyne, R. (2009). Introduction: Re-enactment and imagination in the historical film. *Leidschrift. Verleden in Beeld. Geschiedenis en Mythe in Film*, 24(3), 7–18.
- Braudy, L. (2007). Flags of Our Fathers / Letters from Iwo Jima. *Film Quarterly*, 60(4), 16–23.
- Donelly, D. (2014). Using feature film in the teaching of history: The practitioner decision-making dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4(1), 17–27.
- Donelly, D. (2016). Filmic pedagogies in the teaching of history: Research on and recommendations for using video in the classroom. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(1), 113–123.
- Eastwood, C. (Producer and director). (2006). *Flags of our Fathers* [Motion picture]. United States: Paramount Pictures.
- Ferro, M. (1993). *Cinema et Histoire*. Paris: Gallimard-Folio.
- Foote, J. (2008). *Clint Eastwood: Evolution of a filmmaker*. Westport, CT: Praeger.
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2017). Historical culture: A concept revisited. In M. Cerretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 73–89). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hart, J. (2007). Flags of our fathers/ Letters from Iwo Jima. *The Journal of American History*, 94, 1032–1034.
- Hughes, H. (2009). *Aim for the heart: The films of Clint Eastwood*. London: I. B. Tauris & Co.
- Kansteiner, W. (2017). Film, the Past, and a didactic dead end: From teaching history to teaching memory. In M. Cerretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 169–190). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Mangram, J. A. (2008). Either/or rules: Social studies teachers' talk about media and popular culture. *Theory & Research in Social Education*, 36, 32–60.
- Marcus, A. (2005). "It is as it was": Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96, 61–67.
- Marcus, A., Metzger, S. C., Paxton, R., & Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies*. New York, NY: Routledge.
- Marcus, A. S., Paxton, R. J., & Meyerson, P. (2006). "The reality of it all": History students read the movies. *Theory and Research in Social Education*, 34, 516–552.

- Mavrommati, M. (2019). Enhancing historical film literacy: A practical framework and findings from an undergraduate classroom. *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and History Culture. Yearbook of the International Society for History Didactics (JHEC)*, 40, 143–160.
- Metzger, S. A. (2007). Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. *Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies*, 37(2), 67–75.
- Metzger, S. A. (2010). Maximizing the educational power of history movies in the classroom. *The Social Studies*, 101, 127–136.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, 26(1), 7–24.
- O'Connor, J. E. (1987). *Teaching history with film and television*. Washington: American Historical Association.
- Paxton, R. J., & Marcus, A. S. (2018). Film media in history teaching and learning. In S. A. Metzger, & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook in history teaching and learning* (pp. 579–602). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Repoussi, M. (2008, September 8–10). *Movies in history education: Questioning the link between formal and informal history learning environments*. Paper presented in ISHD conference on Empirical Research on History Learning, Tutzing/Germany.
- Rosenstone, R. (2000). Oliver Stone as Historian. In R. Toplin. (Ed.), *Oliver Stone's USA*. Lawrence: University of Kansas. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.2976&rep=rep1&type=pdf>
- Rosenstone, R. (2001). October as history. *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, 5, 255–274.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film/film on history*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Russell, W. B. I. I. (2012). The reel history of the world: Teaching world history with major motion pictures. *Social Education*, 76, 22–28.
- Ryan, M. (2012). *An introduction to criticism. Literature/ film/ culture*. Oxford/Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102, 262–285.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49, 593–605.
- Stoddard, J. (2009). The ideological implications of using “educational” film to teach controversial events. *Curriculum Inquiry*, 39, 407–433.
- Stoddard, J. (2010). The competing roles of epistemology and ideology in teachers’ pedagogy with historical media. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16, 133–151.
- Stoddard, J. (2012). Film as a ‘thoughtful’ medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37, 271–288.
- Stoddard, J. D., & Marcus, A. S. (2006). The burden of historical representation: Race, freedom and “educational” Hollywood film. *Film & History*, 36(1), 26–35.
- Stoddard, J. D., & Marcus, A. S. (2017). Media and social studies education. In M. McGlinn Manfra, & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley handbook of social studies research* (pp. 477–498). Boston, MA: Wiley-Blackwell.
- Tracey, M. E. M. (2016). *Reframing the past: History, film and television*. London: Routledge.
- Van Nieuwenhuyse, K. (2016). Is seeing believing? On the educational use of mainstream historical films in the history classroom. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and Historical Culture*, 37, 191–212.
- Walker, T. (2006). Historical literacy: Reading history through film. *The Social Studies*, 97, 30–34.
- Zinn, H. (2003). *A people's history of the United States*. New York, NY: Harper Collins Publishers.