

Vladimir Silva Oyaneder
Universidad de Viña del Mar, Chile

Una perspectiva sobre cine e historia: ¿qué es un film histórico?

A point of view upon cinema and history: what is a historical film?

“No el que ignore la escritura, sino el que ignore la fotografía,
se ha dicho, ‘será el analfabeto del futuro’.”
Walter Benjamin, *Pequeña historia de la fotografía*.

Resumen

El objetivo de este texto es proponer una mirada crítica sobre los films utilizados usualmente en las clases de historia. Con ello se pretende establecer, de manera comparada, de qué modo algunas cintas que presentan una trama común pueden plantear visiones históricas diferentes, que a menudo deforman la comprensión conceptual y abstracta de procesos que, del modo en que son planteados, tienen que ver más con el presente que con el pasado. Se integra, de esta manera, la historia cinematográficamente narrada al campo de lo verdadero, sin reparar en que ésta es sólo una interpretación ideológica de lo real. De esa manera, por lo tanto, en la proyección de una película en el aula se hace necesario guiar el visionado de un film ya que, de lo contrario, se estarán reafirmando los preconceptos regidos por el sentido común que gobiernan en el pensamiento dominante.

Abstract

The objective of this text is to analyze from a critical perspective films that are often used in history lessons. This is intended to establish, in a comparative manner, how some films that have a common plot may pose different historical views, which often distorts the abstract and conceptual understanding of processes which, in the way in which they are posed, refer to the present rather than the past. In this way, historical events depicted in films are assimilated to the field of “truth”, without considering that they present only an ideological interpretation of reality. Thus, in the screening of a film in the classroom it becomes necessary to guide the viewing of a film since, otherwise, it might reaffirm pre-conceptions governed by common sense which rules hegemonic thinking.

Palabras Clave

Historia y cine
Cine histórico
Cine en el aula

Keywords

History & cinema
Historical film
Film at school

1. Historia y cine: ¿qué entendemos por película histórica?

Ocurre en nuestro tiempo, creemos, un problema importante en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Actualmente la sociedad está regida principalmente por la visualidad, cuestión que choca con la habitual forma de enseñanza de la disciplina, la que ha estado tradicionalmente enfocada en la lectura. Es por ello que el cine se ha transformado en un método cada vez más utilizado por los profesores para que sus alumnos comprendan problemáticas históricas. “Esto hace que, poco a poco, en nuestro cerebro la manera de aprehensión de las cosas sea cada vez más una reacción de tipo audiovisual y no la que había tradicionalmente” (Ferro, 1991: versión digital).

Justamente aquí radica el problema fundamental de la enseñanza de la historia a través del cine: ¿Qué entendemos por película histórica? En realidad, todo el cine presenta la capacidad de ser historizado y servir de instrumento histórico. Marc Ferro se ha referido al asunto planteando que “es preciso hacer crítica, digamos, para comenzar, que la primera mirada sobre un film, histórico o no histórico porque todos los films son históricos, incluso los pornográficos” (Ferro, 1991: 3).

Es por lo anterior, entonces, que el problema radica en la forma en que historizamos una película y, ya no, en si ésta es historia o no es historia. El mismo Ferro argumenta que “el film, imagen o no de la realidad, documento o ficción intriga naturalista o pura fantasía, es tan historia como la historia” (Ferro, 2000: 38).

El problema fundamental, por lo tanto, no reside en validar el cine como un instrumento histórico, ya que esa disputa está medianamente zanjada por la historiografía contemporánea y existen varios estudios al respecto: Ferro, Ginzburg, Rosenstone o Burke han abordado dicha problemática. Es por ello, que lo que nos (pre)ocupa es la forma en que el film es utilizado y manipulado en el aula. No es lo mismo mostrar una cinta realizada por los grandes estudios de Hollywood que mostrar una filmada sin el sesgo de la industria cultural. Ferro a menudo se pregunta “¿Qué visión de la historia podemos conseguir a través del cine?” (Ferro, 1991). El film nos forma y nos deforma al mismo tiempo, ya que, al abordar una película históricamente hay que tener presente lo que rodea dicha cinta. Carlo Ginzburg ha escrito que “en el estudio del cine como fuente, debemos pensar también en la vida póstuma de las películas, más allá de su fecha de nacimiento y del año en que han sido rodadas: también esto forma parte de su condición en tanto que fuente” (Ginzburg, 2004: 148).

La vida póstuma hace referencia a la capacidad de entender el contexto y las relaciones de poder en las cuales está filmada una cinta. Se trata no de ser un espectador inocente, sino por el contrario, de tener claro el tipo de película que estamos observando, cómo ésta ha sido realizada y cómo los recursos técnicos del cine nos llevan a entender el film de determinada manera. Es evidente que, a menudo, los estudiantes no tienen el conocimiento histórico ni cinematográfico que les permite procesar y analizar una película teniendo en consideración lo antes señalado. Sin embargo, es menester del profesor abordar dicho asunto y ofrecer al estudiante una *mirada dirigida* para comprender la historia mediante el cine.

Este aspecto conforma un asunto de bastante relevancia, ya que se debe conocer qué tipo de análisis nos permite desarrollar una película. En otras palabras, conocer cómo el cine que usualmente se muestra en las aulas de historia no es histórico o, por lo menos, cómo su historicidad no reside en las características que se creen históricas. A saber, un film “de época” no es histórico porque su acción se desarrolla en un momento de la historia universal claramente demarcado o porque da cuenta de sucesos que realmente ocurrieron sino que, más bien, son otros los factores que determinan que una película sea histórica. Dicho de otro modo, un film como *Alejandro Magno* (2004) del director estadounidense Oliver Stone no es historia porque cuenta cómo fue la democracia griega o cómo se organizaban las relaciones sociales de aquella época, sino más bien, porque es una película que nos habla del presente y todo en ella nos lo muestra. La democracia que se ve en *Alejandro Magno* no es la democracia griega, sino la democracia actual manipulada cinematográficamente, al igual que su visión de sociedad. En este sentido,

al observar películas de corte histórico no hay que hacerlo como usualmente se lo hace en las aulas, es decir, vinculando la democracia griega con una película que supuestamente explica tal hecho histórico.

En este caso, este tipo de películas no hablan del pasado, sino del presente. En otras palabras, *Alejandro Magno* es un film que sirve para explicar el presente, pero no el pasado. Esto último, se debe a que la película está manipulada ideológicamente por los preconceptos que rigen el sentido común asentado en cierta verdad hegemónica y que no son ajenos al cine. En este ámbito tendríamos que preocuparnos de la ideología de la película más que del contexto histórico. “Por tanto, es el presente lo que explica la película, y el contenido histórico es absolutamente imaginario. Es por eso que se ha de reflexionar y fijarse en descubrir de verdad cuál es la ideología del film” (Ferro, 1991: versión digital).

En este sentido, descubrir la ideología de un film es descubrir el hecho realmente histórico. Es por ello que, paradójicamente, una película histórica no es aquella que habla del pasado sino del presente, aunque no necesariamente de nuestro presente. De este modo si quisiéramos explicar la sociedad nazi, podríamos mostrar una película, cualquiera sea ésta, que estuviera enmarcada en esa época, no así una que reconstruya dicho momento histórico. En este contexto se puede citar la película *M, el vampiro de Düsseldorf* (1931) de Fritz Lang, que cuenta la historia de un hombre que asesina y viola niños: en ella se muestra cómo funcionaba la Alemania de aquella época:

Es decir, que la utilización de un hecho de sucesos, que no es histórico, pero que es exacto, permite hacer historia. Entonces uno puede llegar a plantearse si no será precisamente que los hechos no históricos sirven de síntoma y los síntomas permiten conocer las enfermedades, las enfermedades de la sociedad, las enfermedades del poder. Y los males del poder y de la sociedad son historia (Ferro, 1991: versión digital).

Es por lo anterior que el análisis de un film estará enfocado en superar los preconceptos que se estructuran en el sentido común, al cual nos hemos referido, a través del visionado. Dicho de otro modo, corregir la falsa creencia sobre qué es un film histórico y, con ello dar una enseñanza histórica crítica por medio del cine, más que reproducir un discurso que hegemonice la explicación sobre el pasado. Gracias a lo anterior, entonces, no se plantearía una discusión que sólo haga énfasis en la explicación que se suscite en un film y en la memoria cultural de los alumnos, ya que de este modo sólo estaríamos reforzando el sentido común que opera en el imaginario histórico que hemos construido como sociedad. Por el contrario, la idea es colaborar para desarrollar las habilidades de análisis y comparación en los alumnos, guiando la forma de ver el cine históricamente. A raíz de esto y, si no presentásemos una *mirada dirigida*, la interpretación que podemos realizar sobre los problemas de la sociedad actual estaría manipulada por las relaciones de poder. Por lo anterior, estamos frente a la conocida pugna política sobre la escuela como un lugar de enfrentamiento del sentido común o al problema que plantea Henry Giroux en el libro *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Éste, con base en el pensamiento conservador, afirma:

Los mismos conservadores han alegado que, como respuesta a este tipo de críticas [a las que hemos mencionado] las escuelas necesitan reformar sus planes de estudio con el objeto de ponerlos más fielmente al servicio de los intereses corporativos de la sociedad dominante (Giroux, 2006: 176).

En otras palabras, someter la escuela al pensamiento que domina la economía y a un tipo de razón que cuestiona la autonomía del pensamiento y que no permite desarrollar la actitud crítica, escéptica con respecto a la autoridad sino que, más bien, pretende perpetuar las relaciones de poder y con ello mantener el *statu quo*, sólo traería a la enseñanza la aniquilación de la comprensión histórica. De ahí la importancia de pensar el cine desde la historia para cuestionar así la visión predeterminada que se tiene acerca de la sociedad y su dinámica, considerando las comparaciones entre la ideología del film y los aportes que puede hacer el profesor para contrarrestar aquello.

2. Análisis comparativo de dos films en la enseñanza de la historia

Uno de los aspectos más interesantes que presenta el cine desde el punto de vista histórico es su capacidad para servir de reflejo del modo de vivir y de pensar de una época determinada. Es por ello que la cinematografía nos ubica en un planteamiento nada fácil ya que da cuenta principalmente de problemáticas que nacen desde el presente. Dado lo anterior, y retomando el ejemplo de la película *Alejandro Magno*, la democracia que se ve representada en dicho film, no tiene que ver con el pasado sino con la actualidad, vale decir, la representación de la dinámica democrática en el film está estructurada bajo los preconceptos y prejuicios del mundo contemporáneo, que no servirían en ningún caso para explicar la democracia griega.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, nos referiremos a dos películas que plantean problemáticas históricas. Una de ellas guarda relación con films *no-tradicionales* dentro de la enseñanza de la historia. *Alemania, año cero* (1947), del director italiano Roberto Rossellini, es una película que se muestra tradicionalmente dentro de las aulas de historia y que representa los preconceptos y deformaciones que, si bien son historia, imponen una manipulación hegemónica que distorsiona los sucesos históricos. La comparamos con *La vida es bella* (1997), película del mismo país dirigida por Roberto Benigni. Si bien todas las películas manifiestan la subjetividad del director, films como *La vida es bella* presentan, del modo en que son proyectados en el aula, un carácter anhistórico y acrítico, ya que son visionadas sin reparos en sus preconceptos y sin razonamientos sobre la ideología de que hablábamos con anterioridad. En un film como éste, los aspectos del presente están implícitamente introducidos en su argumento, incluso sin que el director lo quiera. Por lo tanto, dicha cinta obedece a una ideología, una ideología que existe independientemente de los cineastas y que se ha instalado como una verdad única desde los albores de la modernidad. Ese pensamiento que domina el mundo bajo los designios de la *cultura principal*, que Gramsci definió como *hegemonía cultural*, y que se ejerce filosófica e históricamente desde las elites, está contenido en la trama implícita de este tipo de obras. Así, ésta película nos sitúa en el período entreguerras y luego la acción se traslada a los campos de concentración nazis, donde el protagonista hace creer a su hijo que todo el horror del entorno es parte de un juego. Con ello la cinta realiza un ejercicio sobre el presente, debido a que la explicación de los hechos está manipulada según los conceptos que se conocen a partir del estudio histórico posterior a la guerra y que, sin embargo, no se conocían en los años en que la película está ambientada. “Por tanto, el cineasta busca lo que interesa al público, busca la información que ahora es interesante, no lo que quizá antes era interesante, en la época histórica” (Ferro, 1991: versión digital). Lo que quiere decir que la tesis que plantea el film habla sobre cómo entendemos hoy aquel proceso y lo que la sociedad, su cultura y sus gobernantes han querido implantar como verdad: los horrores y violaciones a los derechos humanos durante la guerra están justificados a fin de defender los intereses de una nación, obviándose, por supuesto, las atrocidades cometidas. Lo ideológico, entonces, se ejerce por un lado, desde la reconstrucción histórica que realiza la ficción cinematográfica, ya que plantea la diégesis como una verdad revelada, coherente e incuestionable. Las imágenes son tan poderosas, tan claras y resultan tan verdaderas que hacen que espectador las considere como una copia fiel y real de lo efectivamente acontecido en el pasado. De este modo, lo acontecido es receptado como una verdad objetiva y todo lo que recrea el argumento de un film, como una verdad incuestionable. De esta manera, se objetan y se borran de la memoria histórica las interpretaciones que se acercan de una versión más literal de lo que realmente ocurrió. Por otra parte, se propone un relato como una verdad autoimpuesta que se ancla en la forma en la cual concebimos la historia. Por supuesto, hay que tener en cuenta que ni la historia escrita ni la historia en movimiento (cine) son una puerta de entrada a lo que realmente ocurrió, aunque la primera intenta proponer un método de rigor teórico para sus análisis. Robert A. Rosenstone en el libro *Cine y visualidad* escribe:

Por más literal que pueda parecer la imagen en pantalla, por más literal que sea su mundo, el cine nunca puede realizar una traducción literal de los hechos que tuvieron lugar en el pasado. Nunca puede ser una réplica exacta de lo que ocurrió (tampoco la página impresa). Por supuesto, el recuento historiográfico debe basarse lo mejor posible en lo que sabemos que ocurrió literalmente (Rosenstone, 2013: 58).

Presentar, por lo tanto, un discurso cinematográfico que funde su análisis en lo que denominamos sentido común es presentar una trama y una comprensión de las cosas fundamentalmente hegemónicas, cuestión que introduce, por medio de un dispositivo cultural como el cine, la ideología que se reproduce desde las elites. En este sentido, el grado de verosimilitud que presenta la reconstrucción histórica es un medio que garantiza la identificación del espectador con lo mostrado y narrado, arraigando, de esta manera, un nuevo conocimiento, por más falaz que éste resulte en lo que, comprendemos, es histórico.

Si bien todo el cine es una reconstrucción de ciertos hechos y su método es parecido al empleado por los historiadores, es decir, si bien el cine “toma algunos documentos para dar una explicación sobre el pasado” (Rosenstone, 2013: 47), hay ciertas películas que presentan una mirada alejada de los relatos oficiales y que no pretenden abarcar totalmente en su trama el conjunto de la comprensión histórica. Por lo tanto, ofrecen un análisis y una interpretación crítica sobre la elaboración del discurso oficial que ha construido la historiografía tradicional. Para ello un buen ejemplo a problematizar es el film italiano *Alemania, año cero*. La cinta cuenta la historia de Edmund, un niño que debe mantener a su familia, ya que su padre está postrado, su madre ha muerto, su hermano teme regularizar su situación civil, debido a que ha estado en las filas del Tercer Reich y su hermana se ha visto forzada a la prostitución. La pérdida de la moral aparece en la familia de Edmund y también en él, como un reflejo del costo de la supervivencia en la posguerra. Este film representa una cuestión del todo importante a la hora de abordar el cine desde la perspectiva histórica en la medida en que, obviamente, no se trata de una película objetiva sobre la realidad ya que en el cine, al igual que en la historia escrita, las subjetividades del director y el historiador son lo que prima: se puede reconocer en ellas una visión de mundo independiente de las versiones oficiales:

Por tanto, en realidad todos los cineastas poseen una ideología, la que sea, y lo que quieren son métodos para realizar, métodos para traducir esta ideología. Sin embargo, ahora habría que ver si hay cineastas que tienen un método específico para analizar los fenómenos políticos e históricos (Ferro, 1991: versión digital).

Alemania, año cero es un film que presenta un método específico para analizar los fenómenos políticos e históricos. En él se puede observar la preocupación de Rossellini por contrastar la historia oficial con una microhistoria. Es decir, narrar la historia partiendo de la subjetividad de un niño atravesado por el régimen nazi y la Segunda Guerra Mundial. La intención que el director italiano pone en el film no pretende ser un acto de acusación del pueblo alemán ni una defensa de sus objetivos. Por el contrario, se trata de narrar una ficción sobre un niño que ha vivido el complejo proceso histórico del nazismo y la guerra. Es así como el film no habla del nazismo, ni de la guerra; sin embargo, los fantasmas de un pasado horroroso se hacen presentes a través de los decorados y del comportamiento de Edmund, su protagonista, que termina matando a su padre para luego (aparentemente) suicidarse. Con ello el cineasta se sitúa predominantemente en lo que Ferro denomina la *visión global*, vale decir, un punto de vista acerca del mundo independiente de las perspectivas históricas oficiales. De esa forma, en este film se incluyen sucesos que representan una visión sociohistórica que convierte lo cotidiano en un cruce de relaciones trastocadas por la violencia, el horror y el adoctrinamiento nazi. Desde ahí, el parricidio que comete un niño inocente puede ser entendido como una manera de representar la violencia social, naturalizada y cotidianamente presenciada por los habitantes de la Europa de la posguerra. Se trata de un discurso que, en aquel acto perpetrado, se interioriza como una actitud de supervivencia. En este sentido, se puede apreciar claramente un cuestionamiento, por parte de Rossellini, no sólo al horror y la barbarie que produce un estado de guerra en la subjetividad del ser humano, sino también, hacia el devenir histórico que ha tenido la modernidad, en el que el acto aparentemente irracional de Edmund está atravesado por la carga profundamente racional de una sociedad que legitima la violencia como una manera de relación cotidiana. De acuerdo con lo anterior, las ruinas de las edificaciones de los decorados de la película son también las ruinas morales de un sistema histórico-filosófico que ha llegado a un punto crítico. Lo circundante pasa a ser, entonces, la reducción de la ciudad burguesa, ícono de la modernidad, a calidad de escombros, al mismo tiempo que devela la crisis del pensamiento moderno con lecturas cruzadas hacia las tesis del Instituto de Frankfurt.

Teniendo en cuenta lo anterior, entonces, podemos realizar un estudio comparativo entre dos películas italianas que presentan una trama común: *La vida es bella* y *Alemania, año cero*. Ambos films, separados por cincuenta años, ofrecen la posibilidad de ser historizados y de que se enseñe la historia por medio de ellos. No obstante, uno está cargado de preconceptos y se rige por una historia oficial gobernada por los prejuicios y sesgos que presenta el conocimiento adquirido a través de una verdad naturalizada que decanta en la construcción de nuestra visión de la historia; mientras que el otro muestra una intencionada respuesta crítica a la historia tradicional, proponiendo así una *visión global* sobre el estado de las cosas y la comprensión histórica, incorporando una microhistoria basada en la subjetividad de un niño. Por otro lado, es necesario agregar, que ambas películas son historia y son susceptibles de análisis proveniente de dicha disciplina. A pesar de ello, el problema radica en la forma en que tradicionalmente un film como *La vida es bella* es expuesto a los estudiantes: sin reparos en la ideología y la producción técnica presente en la cinta que nos hace admitir como verdadero lo dramatizado.

El visionado de ambas películas, por lo tanto, responde a la necesidad de contraponer la historia oficial a una historia crítica, por medio de la utilización del cine. Estamos ante el *cine pensando la historia*. Esto no deja de ser importante en la enseñanza y el análisis de films dentro de una clase de historia, ya que el propósito principal de ésta es que se reflexione sobre la historia a través de la imagen. De esta forma se pretende dejar atrás la tradicionalmente estéril manera de presentar la imagen dentro de las aulas de historia para, así, abandonar el carácter anhistórico y acrítico que adquiere la imagen pensada a través de la disciplina. Teniendo en cuenta lo anterior podemos sostener, entonces, que una representación cinematográfica en el aula que sólo plantee como objetivo la reproducción de imágenes descontextualizadas y desvinculadas de un relato mayor, tiende a introducir la idea de que el cine no sirve para explicar la dinámica histórica.

3. A modo de conclusión: estudiantes y cine, el film como un instrumento de análisis histórico

El contraste entre films que muestran dos formas de entender y comprender la historia es equivalente al contraste entre dos textos de corrientes historiográficas diferentes. Es por ello que comparar dos películas que tratan sobre un mismo período de la historia adoptando posiciones diferentes sobre ésta resulta un ejercicio interesante, ya que ayuda a pensar la historia, pero también el cine. Como hemos repetido, para poner en funcionamiento esta dinámica es necesario proponer una *mirada guiada*, vale decir, dotar al alumno de conceptos que le permitan distinguir *históricamente* un film. Para tal efecto, es necesario introducir elementos que ayuden a hacer esta distinción o, si se quiere, a establecer los parámetros de enseñanza en torno al cine y a la historia. En consecuencia, la proyección de una película no queda en manos de los preconceptos y prejuicios que los alumnos han adquirido. Así, el estudio del film se centra en la problematización de parámetros y conceptualizaciones históricas. De no ser así, se reforzarían las preconcepciones de los estudiantes y se plantearía una clase acrítica.

Los planes y programas de cuarto año de enseñanza media en Chile, por ejemplo, permiten desarrollar una enseñanza de la historia por medio del cine. Primero, por el abordaje de contenidos referentes al siglo XX. Segundo, por la capacidad cognitiva de los estudiantes, ya que éstos han desarrollado habilidades de comprensión y análisis mayores. Entendemos esto último a la luz de los estudios de Mario Carretero, quien indica que los adolescentes hasta los 15 o 16 años suelen entender “que las cosas son como son y que apenas pueden modificarse, esto es, no pueden concebir cabalmente la historia” (Carretero y Pozo, 1984: 47). Por tal razón los estudiantes de cuarto año de enseñanza media (de 18 años) podrían estar capacitados para el análisis, interpretación y comparación de films que planteen problemáticas comunes, pero que estén distanciados ideológicamente. A razón de ello, uno de los principales objetivos en este nivel escolar es “Conocer los grandes procesos históricos mundiales de la segunda mitad del siglo XX, como antecedente de la conformación del orden mundial actual, reconociendo que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos” (Aulamática - Historia y ciencias sociales, s.f.).

Este “objetivo fundamental transversal” tiende a ser bastante interesante dentro de lo que hemos propuesto, ya que pretende dar a entender que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos aunque, sin embargo, la reduce a un pasado inmediato que no recrea las relaciones de poder existentes y pretende explicar la actualidad como un proceso de corto alcance. Dicho de otro modo, no busca la genealogía del presente como manera de dar sentido a la realidad sino que, más bien, está regido por un pensamiento técnico que solamente se interesa por un conocimiento pragmático, instituido en una razón utilitaria, que niega de cierta forma el pasado, con lo cual descontextualiza el presente. Es por ello que no trata de ir a la génesis de una problematización. Se convierte, entonces, en un saber sesgado, en una forma de naturalizar la dominación. Por lo mismo, presenta un interés por el dato, más que por el fundamento de la realidad ya que, como plantean Adorno y Horkheimer en *La dialéctica de la ilustración*, “éste presenta la forma de abstracción y falsedad perfecta para eternizar el pensamiento en su inmediatez” (Adorno & Horkheimer, 1969: 38). En consecuencia, no hay un conocimiento acabado de lo real, y de esta manera, tampoco hay un interrogante crítico hacia la dominación burguesa, solamente se acepta la realidad tal cual es, sin cuestionarse el presente, quitándole el carácter de proceso histórico, vale decir, se anula la posibilidad de una reconstrucción o un acercamiento a la respuesta de la pregunta: ¿por qué la sociedad se comporta de esta forma? En este contexto, el cine es bastante importante, ya que permite realizar acercamientos a los contenidos históricos habilitando un análisis comparativo de esta situación. Así se pueden comprender los grandes procesos históricos mundiales mediante el análisis fílmico, procurando siempre pensar la imagen cinematográfica por sobre su simple reproducción.

Bibliografía

ADORNO, M. & HORKHEIMER, T. (1969), *La dialéctica del iluminismo*, Editorial Sur, Buenos Aires.

Aulamática - Historia y ciencias sociales (s.f.) [en línea], recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/PORTAL.HERRAMIENTAS/cms/aulamatica/1610/propertyvalue-22819.html>, consultado el 23/11/2015.

CARRETERO, M. & POZO, J. (1984), “¿Enseñar historia o contar historia? Otro falso dilema” en *Revista Cuadernos de Pedagogía* N° 111, Barcelona.

FERRO, M. (1991), “Perspectivas en torno a las relaciones Historia-Cine” en *Film-Historia* [en línea], Vol. I, N° .1: 3-12, recuperado de:

<http://www.publicacions.ub.es/bibliotecadigital/cinema/filmhistoria/Art.M.Ferro.pdf>, consultado el 23/11/2015.

FERRO, M. (2000), *Historia contemporánea y cine*, Ariel, Barcelona.

GINZBURG, C. (2004), “De todos los regalos que le traigo al Kaisare... Interpretar la película escribir la historia” en *Tentativas*, Prohistoria Ediciones, Buenos Aires.

GIROUX, H. (2006), *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*, Siglo XXI Editores, México.

ROSENSTONE, R. (2013), *Cine y visualidad. Historización de la imagen contemporánea*, Ediciones Universidad Finis Terrae, Santiago de Chile.

Filmografía

M, el vampiro de Düsseldorf (1931), Fritz Lang.

Alemania, año cero (1947), Roberto Rossellini.

La vida es bella (1997), Roberto Benigni.

Alejandro Magno (2004), Oliver Stone.

Vladimir Silva Oyaneder

Es Profesor y Licenciado en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad de Viña del Mar, Chile. Diplomado en Teoría de Cine por la Pontificia Universidad Católica de Chile y candidato a Magíster en Arte, Pensamiento y Cultura Latinoamericanas por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile (IDEA/USACH). Además se desempeña como director de la revista de teoría de cine *Cinemagrafía* (Cinemagrafía.cl.).

Contacto: vsoyaneder@gmail.com