

SOBRE LIMINALIDAD Y FRONTERA

El papel del documental en educación superior

M^a Paz López-Peláez Casellas* & Milagros López-Peláez Casellas**

Resumen: Este artículo tiene como objeto hacer que los/las alumnos/as universitarios se cuestionen los metarrelatos que son/han sido contruidos sobre la realidad y sean conscientes de la presencia y el alcance del pensamiento colonial e imperialista en nuestra sociedad. Con este objetivo, partimos del concepto de frontera como límite físico y simultáneamente inmaterial – al que nos acercaremos a través de la noción de semiosfera que desarrollara el semiótico Iuri Lotman – y proponemos el visionado y análisis del documental *The Wall*, de Ricardo Martínez. Creemos que esta actividad puede ser de gran utilidad no sólo para ilustrar complejos conceptos como el de cultura u otredad sino para algo más básico como es reflexionar sobre la realidad que nos rodea o reconocer la existencia de una dignidad humana inalienable superior a las leyes o a los visados.

Palabras clave: educación, documental, cultura, frontera, semiosfera

BORDERS AND LIMINALITY: THE ROLE OF DOCUMENTARIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract: The aim of the following article is for university students to question the meta-narrative that have been/are being built about reality and to become aware of the presence and the effects of colonialism and imperialism in our society. Therefore, we will use the concept of the frontier as a physical and immaterial border – one that can be approached with the notion of the semiosphere, as provided by the semiotician Iuri Lotman – and we will propose that the documentary *The Wall* by Ricardo Martínez be viewed and analysed. We believe that Martínez's activity can be of good use not only as a tool to illustrate complex concepts within culture and alterity, but also to reflect on the reality around us or to be aware of the existence of a human dignity that goes beyond any laws.

Keywords: education, documentary, culture, border, semiosphere

* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Jaén (Jaén/España).

** Department of English & Languages, Coventry University (Coventry/Inglaterra).

LES LIMITES ET LE SEUIL: LE ROLE DES DOCUMENTAIRES DANS LES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Résumé: Le but de cet article est d'amener les étudiants universitaires à réfléchir aux méta-narrations qui ont été et sont construites autour de la réalité, mais aussi de leur faire prendre conscience de la présence et des effets du colonialisme et de l'impérialisme sur notre société. Nous utiliserons donc le concept de frontière d'un point de vue physique mais aussi en tant que limite immatérielle – limite que nous étudierons en recourant à la notion de semiosphère telle qu'elle est définie par le sémiologue Iuri Lotman – et nous proposerons de regarder et d'analyser le documentaire *The Wall* de Ricardo Martínez. Nous pensons que cette activité peut constituer un outil très utile, permettant non seulement d'illustrer des concepts complexes de culture et d'altérité, mais aussi, à un niveau plus élémentaire, de penser la réalité qui nous entoure et de nous faire prendre conscience de l'existence d'une dignité humaine inaliénable supérieure aux lois et aux visas.

Mots-clés: éducation, documentaire, culture, frontière, sémiosphère

Sobre liminalidad y frontera: el papel del documental en educación superior

Cientos de subsaharianos intentan cada mes cruzar la valla que separa Ceuta de Marruecos; cientos de ellos mueren al cruzar el Mediterráneo y los que consiguen llegar lo hacen en muy malas condiciones. Julio Valerio tenía 16 años cuando murió en 1996 después de recibir 25 disparos por parte de policías de Phoenix, Arizona (Agencias, 2012; Sahagún, 1997).

Hay distintas formas de interpretar todos estos hechos. Una de ellas es la de considerarlas una simple aplicación de la ley: de leyes antinmigración y disposiciones segregacionistas, de leyes de seguridad del estado o de leyes antidrogas. Otra, es considerarlas una consecuencia directa o una respuesta a la opresión que sufren unos países a manos de otros y por tanto una clara contradicción a los tratados de libre comercio, que favorecen el intercambio de bienes pero no el de personas. En algunos casos, como el de Julio Valero, es una aplicación directa de la violencia estatal.

Al interpretar estos casos suele estar presente, en la mayoría de las ocasiones, la deshumanización hacia el «Otro» que prevalece en los países industrializados, lo que, como señalara Aníbal Quijano, tiene que ver con el hecho de que los pueblos europeos, como dominadores coloniales, crearan «una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicar(a)n a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa» (2000: 210).

La actualidad de este tema es la que nos ha hecho interesarnos por el documental *The Wall*, dirigido por Ricardo Martínez¹, al que nos acercaremos a través de la noción de semiosfera que desarrollara el semiótico ruso estonio Iuri Lotman. En este film se narran las consecuencias que la construcción de un muro en la frontera entre México y Estados Unidos ha tenido, y tiene, sobre quienes viven allí y se analiza la situación dramática que sufren quienes deciden cruzar hacia el país de las oportunidades a través del desierto. Creemos que su visionado y comentario puede ser de gran utilidad en distintas titulaciones de Educación Superior, no sólo para ilustrar complejos conceptos como el de cultura u otredad, sino para algo más básico como es reflexionar sobre la realidad que nos rodea o reconocer la existencia de una dignidad humana inalienable superior a las leyes o a los visados. Pero, además, es una herramienta que nos puede ayudar en nuestra obligación como docentes a «formar estudiantes con una gran sensibilidad social» (Pardo Martínez, 2011: 156), independientemente de las disciplinas que estudien.

Sobre la frontera

La aproximación de una cultura a otra desconocida y lejana supone la introducción, en la primera, de estructuras externas y, como consecuencia, origina la creación de un lenguaje que permita traducirlas. En este proceso se produce una pérdida de algunas de las características de esa cultura extraña; lo «ajeno» es descifrado en el sistema de códigos de la cultura a la que entra a formar parte y da como consecuencia que la imagen interiorizada del «otro» no coincida o tenga pocos puntos en común con su imagen real (Lotman, 1996). En este proceso juega un papel fundamental la certeza, dentro de cada sociedad, de que fuera de ella no existe civilización (*idem*, 2000). Paradójicamente, para que una cultura se desarrolle es necesario un acto de intercambio y, por tanto, exige la presencia de un «otro». Como señalara Iuri Lotman, «la cultura constantemente *crea con sus propios esfuerzos* a ese “ajeno”, al portador de otra conciencia, que codifica de otra manera el mundo» (1996: 71)².

Para hablar de espacio propio y espacio ajeno resulta muy ilustrativa la noción de «semiosfera» que acuñara Lotman. En su artículo «O semiosfere» (publicado en 1984) introdu-

¹ Ganador del *Audience Award* al mejor documental del 2010 en el *SF Latino Film Festival*, del premio a la mejor película del 2009 en el *Tulipanes Latino Art and Film Festival*, y participación en el *Newport Beach Film Festival*. Queremos agradecer a Ricardo Martínez su amabilidad y todas las facilidades que nos ha dado para la realización de este artículo. *The Wall Documentary*. USA: Viva Zapata Productions.

² Aparece escrito en cursiva en el original.

cía este concepto y lo definía como espacio semiótico fuera del cual es imposible la semiosis, es decir, la producción de significado. La semiosfera está rodeada por un espacio fronterizo que actúa como una membrana que filtra (o «traduce», siguiendo la terminología de Lotman) el discurso externo en aquellos que la semiosfera quiere o es capaz de comprender. En otras palabras, la frontera actúa como un mecanismo de traducción bilingüe que permite que las señales que se encuentran fuera del espacio semiótico (bárbaras, extranjeras, hostiles) entren en «nuestro espacio» (considerado civilizado, familiar, amistoso). Solo a través de la «frontera» la semiosfera puede establecer contacto con lo «no semiótico» (que define a las «no-culturas») y con el espacio «semiótico foráneo» (culturas extranjeras o «anti-culturas») (Lotman: 1996: 24-25).

La importancia de la noción de la semiosfera es que nos permite establecer la relación entre dos mundos, en este caso, entre aquellas formadas por el mundo anglo y el mexicano. La liminalidad de la que hablara Homi Bhabha (2002), aquel espacio intersticial entre diferentes semiosferas, constituye una versión de la frontera lotmaniana. Es aquí donde encontramos la hibridación de dos espacios culturales confrontados pero también de espacios intersticiales culturales y lingüísticos, que se producen debido a la interacción de ambas semiosferas.

La propuesta semiótico-cultural planteada por Lotman, en conjunción con el visionado de este documental, se nos presenta como una forma sofisticada (y didáctica) de abordar el tema de la otredad y su (re)presentación en producciones culturales para, a partir de ahí, hacer reflexionar a los/las estudiantes universitarios sobre la realidad que les rodea. Rodada durante dos años en la frontera de los EEUU y México, *The Wall* refleja la actuación de tres personajes lotmanianos semiosféricos: la migra – tanto la policía como los llamados «The Minutemen Civil Defense Corps», a saber, un grupo de vigilantes armados que se dedican a buscar inmigrantes que no poseen documentos a lo largo de la frontera; los/las *pollos*, o inmigrantes sin documentos; y, si bien en menor medida, los/las *coyotes* (o *payeros*), contratistas que se dedican a transportar a esos/esas inmigrantes sin papeles a través de la frontera.

***The Wall*, de Ricardo Martínez**

La frontera oficial entre Estados Unidos y México fue firmada en 1848 en el *Tratado de Guadalupe-Hidalgo*, que, como es sabido, puso fin a la guerra entre estos dos países. Como afirma el profesor Peter Andreas,

Es un hecho que durante el siglo XX, ambos países relativamente toleraron y activamente facilitaron y animaron el flujo de mano de obra barata hacia el otro lado de la frontera: hasta hace pocas décadas el aumento del nivel de inmigración legal atrajo poca atención política a nivel nacional. (2009: 85, Traducción de las autoras)

El *Tratado de Guadalupe-Hidalgo* inició el proyecto ideológico de los Estados Unidos de conformar a los/las mexicanos como el «Otro», aquel sujeto de los márgenes, de la frontera semiótica lotmaniana. El pueblo mexicano se constituía de esta forma en el «enemigo interno» del «fascismo *del Estado paralelo*»³ al que se refiriera Sousa Santos. Un Estado que, para este pensador portugués, se caracteriza por «la doble vara en la medición de la acción, una para las zonas salvajes, otra para las civilizadas (...) en las salvajes actúa de modo fascista como Estado predador sin ningún propósito, ni siquiera aparente, de respetar el derecho» en el que se han convertido nuestras sociedades democráticas «de baja intensidad» (2005: 30).

El Servicio de Inmigración (INS) creado en 1933 y en vigor hasta el 2003, año en el que fue substituido por el Departamento de Seguridad Nacional (o *Department of Homeland Security*), ha sido el responsable de un sistema de «operaciones», o iniciativas llevadas a cabo por la Policía de Fronteras estadounidense. A la primera de sus operaciones, la denominada «Operation Blockade», en 1993, le siguió, un año más tarde, la «Operation Gatekeeper», que triplicaba el número de cámaras de infrarrojos y sensores subterráneos (Nevins, 2002: 90). Aunque todas estas operaciones resultaron ser métodos efectivos de reducción de inmigración no documentada en la zona, motivó, como suele ocurrir, que se utilizaran otras vías alternativas para cruzar la frontera. Debido a ello, en 1995, comenzó la denominada «Operation Safeguard», que fue bastante efectiva en la reducción de detenciones en la zona de Nogales (*ibidem*: 92).

Sin embargo, las deportaciones en masa, las medidas restrictivas, la legislación en asuntos fronterizos y las numerosas operaciones no han demostrado tener efectividad a la hora de detener la inmigración no documentada. En opinión del profesor Peter Andreas, «La expansión sin precedentes de leyes fronterizas (...) ha sido en realidad (...) más una recreación de la imagen de la frontera y una afirmación simbólica de la autoridad territorial del Estado» (2009: 85, Traducción de las autoras).

El aumento de la vigilancia en el control de aduanas ha dado como resultado una reducción en el número de inmigrantes sin documentos, pero también ha tenido como consecuencia que, una vez en suelo estadounidense, decidan quedarse mucho más tiempo ante la previsible dificultad de volver a entrar, lo que contrasta con el patrón tradicional de inmigración (*ibidem*).

Como *The Wall* (2009) muestra, los/las mexicanos que carecen de documentos siguen cruzando la frontera, aunque ahora son menos visibles que antes. La ilusión estadounidense de orden y control aduanero y su política agresiva en la frontera, ha traído consigo un mayor (y más organizado) sistema profesional de contrabando, una mayor corrupción y muchas más

³ Aparece escrito en cursiva en el original.

muertes en esas zonas, algunas de ellas relacionadas con el tráfico de drogas. Como Andreas apunta refiriéndose a la política de los EEUU, proyectar una «imagen ganadora» ha sido la alternativa adoptada por la administración americana aunque en realidad no se haya ganado el juego (2009: 111).

En *The Wall* se expone con crudeza el impacto que ocasionó la construcción de un muro fronterizo de 700 millas de longitud en la frontera entre EEUU y México como consecuencia del «Secure Fence Act», es decir, de la «Ley de seguridad del muro» que fue aprobada por el Congreso norteamericano en 2006. Quienes residían en los pueblos fronterizos, como se puede ver en el documental, reaccionaron ante la imposición de la construcción de este muro que llegó a levantarse en los mismos jardines de sus casas. Y una vez más, como pasara hace siglo y medio como consecuencia del *Tratado de Guadalupe-Hidalgo*, estos/estas méxico-americanos/as casi llegaron a perder sus tierras. Así lo cuenta en el documental Gloria Gaza, residente en Granjero (Texas) y a quien el *Homeland Security*, o departamento de Seguridad Nacional, pidió que firmara un documento que permitiera una «inspección» de sus tierras. Como ella afirma, «eran agradables, pero insistentes. Dijeron “no le va a afectar, es solamente una inspección”. No creo que en dos páginas hablen solamente de una inspección. Nadie pensó que el muro llegara a quitarnos nuestras tierras».

Pero no todos perdieron sus tierras. Como nos dijera el director del documental, Ricardo Martínez, en una entrevista que mantuvimos por video-conferencia el 14 de diciembre de 2012,

Hubo mucha corrupción en relación al lugar en el que iban a poner la valla, porque como sabe, no es continua, se acaba en ciertas zonas. No sé, pero por alguna razón hay por allí una propiedad de millones de dólares que fue comprada por una compañía con el fin de crear un hogar para jubilados y la valla se acaba justo allí! y por raro que parezca aquellos propietarios hacen contribuciones a algunos funcionarios locales. Esto no es una coincidencia. (Traducción de las autoras)

Es más, y en palabras del director, la noche de la *premier* del film, uno de los representantes del estado de Texas le reveló:

Usted no podría creerse lo que está pasando allí. No le puedo decir nada con seguridad pero si pudiéramos imaginar y dijéramos que, por ejemplo, la «compañía X», por ejemplo, solamente imaginemos esto, que viniera aquí y dieran una gran cena, ya sabe una muy cara e invitaran a funcionarios locales a la cena y que en esa cena la «compañía X» sugiriera, solo imaginemos, que tienen un plan para una valla en estas otras zonas, y que aquellas personas que apoyaran esto saldrían beneficiadas. No creo que usted pueda pensar que algo así pueda pasar, ¿verdad? (Traducción de las autoras)

Ricardo Martínez nos dijo que solo aquellas personas que se encuentran lejos de la frontera, sin ningún conocimiento certero de lo que supone la existencia de este muro, se posi-

cionan a su favor. De hecho, durante la realización del documental, no logró encontrar a nadie que se mostrara favorable a él en la zona fronteriza. Como la cinta recoge, hasta los/las policías encargados de hacer cumplir la ley (por ejemplo, el sheriff de Santa Cruz County de Arizona, Tony Estrada, el alcalde de Brownsville en Texas y la policía fronteriza) se mantenían abiertamente en contra.

Por otro lado, quienes desean comprar un billete para ir a una ciudad de los EEUU se encuentran en manos de los/las *coyotes*. Altar, una ciudad fronteriza a 100 Km de los EEUU, es una zona peligrosa que crece rápidamente. Es en ella donde los *pollos* encuentran el camión con el que cruzan la frontera. La *coyoteada* o *paso* – es decir, el cruce de frontera – cuesta un mínimo de 800 dólares. El camión los lleva a Sasabe y un *coyote* diferente les ayuda a cruzar la frontera. Una vez allí son trasladados a una «casa segura». Como nos indicó Ricardo Martínez,

Normalmente esta situación no es muy agradable, porque, cuando uno va a uno de estos hogares seguros, no se te permite abandonarlo, ni siquiera hablar y realmente estás escondido en algún lugar en una habitación llena de gente esperando el momento para salir de allí. Así que todo pertenece a los coyotes o los carteles. Puedes estar allí con 15 personas, no quieren que nadie sepa que estás allí, no hay ventanas. Así que, vienes de noche, quieren que estés callado, encierran bajo llave a los/las inmigrantes ilegales allí para que no puedan irse y muchas veces, si tienes que ir al baño, bueno, hay un cubo y este tipo de cosas. (Traducción de las autoras)

En cuanto los/las inmigrantes cruzan la frontera, se encuentran a merced de los *coyotes* y, como Martínez destacaba amargamente, «Eres un criminal sin derechos. Se cometen muchos crímenes contra criminales ilegales una vez se encuentran en territorio americano» (Traducción de las autoras).

The Wall también nos muestra algunos ejemplos de los sentimientos y actitudes racistas que en la actualidad existen en el Sureste de los EEUU. El documental recoge claramente la retórica de violencia basada en la discriminación racial mediante las palabras de un miembro del grupo *Minutemen*⁴ que intentaba justificar sus acciones:

Es como emocionante, es un tipo de persecución, ya sabe. Cuando vives en California y ves cómo tu calidad de vida está empeorando, cómo tus colegios están llenos de niños mexicanos y tus hospitales se están cerrando y tu ciudad que solía ser, ya sabes, toda blanca, es ahora hispana, te preguntas qué está pasando con tu cultura. La gente hispana está acabando con la gente blanca. (Traducción de las autoras)

⁴ Se trata de la «Minutemen» Shawna Forde, que fue acusada y condenada en 2011 por el asalto a una casa en Arizona en el que asesinó a un hombre y a su hija de nueve años y dejó malherida a la madre (Agencias, 2013).

Incluso en otro momento en el documental, a los/as inmigrantes se les compara con animales de granja. Tras preguntarle por la construcción del muro y de cómo los cables electrificados encima de los paneles podrían afectar a la gente, un representante republicano del estado de Iowa, Steve King, responde de manera automática: «Hacemos siempre eso con el ganado» (Traducción de las autoras).

Esto pone en evidencia, una vez más, cómo el centro de la semiosfera angloamericana se organiza alrededor de un discurso masculino, europeo y «de naturaleza» blanca. Así, y como queda reflejado a través de estos dos comentarios, todo aquello que se encuentra fuera del centro, esto es, todo aquello que está situado dentro de la frontera semiótica, es tachado de bárbaro, foráneo e imposible de ser traducido.

Como demuestra de manera fehaciente este documental, la frontera entre los EEUU y México – esa «herida abierta» en palabras de Gloria Anzaldúa (1987: 3) – continúa siendo un lugar compuesto – separado por un guión – donde sus habitantes pertenecen a dos mundos y también a ninguno. En palabras de la señora Taylor, residente de Brownsville, cuya casa, a consecuencia del muro, resultó estar al otro lado de la frontera: «este es un lugar de nadie» (Adams, 2011).

Los documentales en la educación

Como ya se ha señalado, nuestro objetivo con esta propuesta es descolonizar la idea que el alumnado universitario tiene sobre el «otro» y que procede, sin que sean conscientes, de un pensamiento colonial e imperialista. En la era de la simulación en la que estamos inmersos – recordando a Braudillard (1978) –, se ha producido una suplantación de lo real y la creación de un imaginario que no tiene por qué coincidir con el objeto (la cultura, en este caso) que reproduce y que conlleva la creación de una no-cultura imaginada o ficticia que es demonizada, marginalizada, ignorada o, de una forma mucho más sutil, tratada con condescendencia. Culturas cuya exclusión ha sido legitimada por una monocultura dominante, que las ha etiquetado de ignorantes, atrasadas, inferiores, locales e improductivas (Santos, 2010). A esto ya se refirió Edward Said (2004) en su obra seminal *Orientalismo* al mostrar el poder que tiene el discurso en la re-creación de la realidad y en cómo esa nueva realidad afecta a las relaciones intersociales.

Lejos de hacer disminuir la distancia que nos separa del «otro», en la actualidad proliferan actitudes xenófobas y discriminatorias fomentadas por lo que Aníbal Quijano denominara la «colonialidad del poder» (2000). Vencer esta tendencia debe ser el gran reto de la educación en el siglo XXI. Coincidimos con Ibáñez-Martín, Fuentes, y Barrio (2012) cuando afirman que

en este siglo la educación tiene que estar abierta a los otros y ser capaz de armonizar la identidad propia y la ajena, ya que no hay educación real cuando sólo está presente el deseo de socializar en los criterios dominantes de la propia cultura. No podemos olvidar que, como afirmara Tedesco, «(e)l desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc.» (2000: 86).

Sin embargo, nuestra mirada hegemónica sigue estando mayoritariamente presente en nuestros planes de estudio, en donde no tienen cabida las aportaciones que vienen de fuera de nuestras fronteras, y en los contenidos curriculares, cuando denigramos la expresión artística de esos otros pueblos considerándolos abiertamente como manifestaciones de menor interés, al aplicar una taxonomía que siempre nos coloca en la parte superior de la pirámide. Como afirmara McLaren, «Por ahora, el objetivo fundamental de la educación es el de hacer el mundo un lugar seguro para el capitalismo global» (2000: 196-197, Traducción de las autoras). Es decir, la educación no busca más que la perpetuación de la actitud colonialista que tan cómoda nos resulta a los que vivimos en el denominado primer mundo.

Con la actividad que hemos presentado en las páginas precedentes, hemos seguido las indicaciones del *Curriculum Mil* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011), en donde se anima a la creación de experiencia axiológica y al aprendizaje cultural en el alumnado universitario mediante el visionado y análisis crítico de películas y documentales. Como es sabido, el medio audiovisual es una herramienta educativa que resulta extremadamente útil en la educación, no sólo porque consigue mejorar la retención de los/as estudiantes en un 50% (Butler, Zaromb, Keith, & Roediger, 2009), sino también porque puede ser empleado en la enseñanza de distintas áreas del currículo y a distintos niveles educativos: para proteger y poner en valor el patrimonio cultural (Clarembeaux, 2010), como complemento a las clases de historia (Stoddard & Marcus, 2010) y de filosofía (Domínguez, 2006; Reia-Baptista, 2012) o para potenciar y promover un aprendizaje concreto en el alumnado (Reia-Baptista, 2012; Pardo-Rojas, 2011; Martínez-Salanova, 2010; Smith, 2009). Y en el que además se abordan los contenidos de manera interdisciplinar, ya que pueden ser trabajados dentro de su contexto histórico y, por tanto, desde una perspectiva holística. A esto hay que añadir que se trata de un medio que resulta muy atractivo para el alumnado, lo que favorece la reflexión, interés y análisis de los contenidos que transmitidos.

En España se han realizado algunas experiencias educativas centradas en la utilización del medio audiovisual (preferentemente cine) en la universidad; así, y entre otras, para enseñar «Publicidad» en las titulaciones *Relaciones Públicas* y *Publicidad* en las Universidades de Cádiz y Sevilla, respectivamente (Jiménez Marín, 2010); en la impartición de la asignatura «Política y

Legislación Educativas», del último curso de la titulación de *Pedagogía*, también en la Universidad de Sevilla (Guichot Reina, 2014); en la asignatura «Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación» de la *Diplomatura de Magisterio*, en la Universidad de Granada (Ortega Carrillo y Pérez García, 2009); o incluso se ha propuesto para la enseñanza de «Ética» en el Grado en *Medicina* (González-Blasco, Pinheiro, Ulloa-Rodríguez, & Angulo-Calderó, 2009). En estos proyectos, y en líneas generales, se procedía de manera bastante similar: los/las estudiantes, tras el visionado de la obra, trabajaban en pequeños grupos, tenían que responder a una serie de preguntas relacionadas con aspectos directamente relacionados con la asignatura desde la que se realizaba la actividad (y otros más generales relativos al contexto histórico), o, en ocasiones, se les animaba a rodar su propio documental y realizar, por tanto, una reconstrucción fidedigna de algunos de los elementos implicados. Además, se les proporcionaba material complementario (fuentes primarias principalmente) relacionado con escenas concretas y especialmente relevantes para que fueran cotejadas con lo que se narraba en el audiovisual.

Si, como señalara Reia-Baptista (2012), la utilidad del lenguaje filmico depende de la interactividad que provoque, resulta crucial promover en este tipo de actividades, usando la terminología de Bruner, un aprendizaje que sea dialogado y participativo; o, lo que es lo mismo, de «participación guiada» o «enseñanza recíproca». Es decir, un aprendizaje que tenga como premisa, la participación y el consenso entre docente y discente y a modo de un «contrato entre iguales» (Penalva Buitrago, 2007). La metodología participativa y la utilización de documentales promueve que el alumnado sea capaz «de adquirir información de muchas fuentes y de la realidad, de sopesar alternativas y de arribar a conclusiones defendibles» (León Guevara, 2011: 168). En esta línea, Martínez-Salanova aboga la realización de debates críticos a partir de lo visionado (2003). En su opinión, la aproximación que se realice debe tener en cuenta no sólo lo que se narra de manera explícita sino también «la manera de situar los planos, de mover la cámara y de utilizar el sonido» (*ibidem*: 46). Para ello propone «leer, estudiar e interpretar, investigar sobre el entorno representado, sobre sus características principales y relacionarlas con otros conocimientos adquiridos previamente» (p. 47). Este investigador hace una propuesta de películas que pueden ser trabajadas en el aula y señala algunos de los temas que pueden ser debatidos con posterioridad a su visionado. Así, y entre otras, menciona: *La Lista de Schindler* (1993) y *El Color Púrpura* (1985), ambos de Spielberg, como forma de denunciar del genocidio – en la primera de ellas – y para reflexionar sobre los derechos de la mujer – en la segunda; *Bwana* (1996), de Imanol Uribe, en defensa de un trato digno a las minorías; *Garage Olimpo* (1999), de Marco Bechis, sobre las torturas que se hicieron durante la dictadura argentina; o *Pena de Muerte* (1995), de Tim Robbins, sobre el derecho a la vida y la validez de la pena de muerte.

Un acercamiento al lenguaje fílmico desde Educación Superior no puede olvidar analizar el metalenguaje que subyace en las películas y tampoco el hecho de que los/las estudiantes, en su inmensa mayoría, sean incapaces de leerlo. Debemos tener en cuenta que, a pesar de vivir en una sociedad multisensorial y tecnológica, nuestro alumnado no está educado en el medio audiovisual y es, principalmente – recordando a Ferrés (1994) –, un «analfabeto visual», es decir, un gran desconocedor de la gramática fílmica. En la universidad, al igual que en la escuela, sigue dominando el medio escrito, y como consecuencia sigue potenciándose la adquisición de información de manera lineal y no se prepara para seguir la lógica experiencial propia de los medios audiovisuales, los predominantes en la sociedad en la que vivimos. Desgraciadamente, muy pocos cambios ha habido desde que en la Declaración de la UNESCO, promulgada en Grunwald (1982), sus representantes se lamentaran de que «la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación» (Amor Pérez, 2007: 122). Creemos que esta mirada crítica resulta especialmente oportuna en titulaciones que forman a futuros/as educadores/as y que se debe prestar una especial atención a las películas infantiles, en donde ese mensaje, que no resulta tan obvio, puede pasar desapercibido si el visionado es superficial. Y es que no podemos olvidar que las películas infantiles son grandes transmisoras de ideología. En esta línea se enmarca el análisis que Salcines y Pose (2004) realizan de la película *Buscando a Nemo* (*Finding Nemo*, de Pixar Animation Studios). Estos dos investigadores se detienen especialmente en la transmisión de estereotipos, las distintas tipologías familiares, el individualismo o la actitud ante las diferencias que se transmiten en esta película. Como señala en este sentido Giroux, muchos de estos filmes nos instruyen en qué es lo moralmente correcto y qué es lo apropiado y nos transmiten unos valores, en su mayoría muy conservadores, relacionados con «el respeto a la autoridad, la jerarquización social, el papel central de la familia nuclear tradicional, el mantenimiento de la ideología patriarcal, el refuerzo de las diferencias raciales y la desigualdad de clase, la defensa del consumismo, el patriotismo» (cit. in Digón, 2006: 169) y un largo etcétera. Por todo ello parece más que justificada la preparación de los/las educadores/as, de los/las futuros/as educadores/as, en el medio audiovisual.

En nuestra opinión, uno de los principales objetivos que debe tener el visionado de documentales y películas en Educación Superior debe ser el de que los/las discentes cuestionen con espíritu crítico esas construcciones de la realidad que se transmiten en los medios. Deben ser vistos como un recurso didáctico que es capaz de hacer reflexionar al alumnado sobre la necesidad de utilizar distintas perspectivas al enfrentarse a la realidad (Grant & Sleeter, 1993), de hacer cuestionarse los metarrelatos que se han construido – y se siguen construyendo – sobre lo que acontece. Y ese ha sido nuestro principal objetivo con el visionado de *The Wall*.

Por ello, al diseñar nuestra actividad, planteamos como actividad complementaria el cotejo con otros productos artísticos en los que se representaba el tema de la frontera. En concreto, el visionado de algunos fragmentos de la película *El Álamo* (dirigida y protagonizada por John Wayne en 1960) y de la telenovela mexicana *Ramona* (producida por Televisa en 2000) y basada en la obra homónima de Helen Hunt Jackson (publicada en 1884). Como es sabido, en *El Álamo* se presenta una visión de la guerra entre Texas y México: los estadounidenses, liderados por el anglo-americano David Crockett (John Wayne), deciden ayudar al oprimido texano y liberarlo del opresor mexicano. En *Ramona*, por su parte, se ofrece la visión de los pobladores californianos que, después de la guerra de 1847 entre México y Estados Unidos (y una vez que California pasó a formar parte de EEUU), decidieron permanecer en las tierras que heredaron de sus ancestros y defenderlas de los/as inmigrantes que se las querían arrebatar. En esta telenovela, por tanto, los mexicanos son los oprimidos y los anglo-americanos, los colonizadores. Pero está claro que, de las dos visiones que se nos ofrece en estos dos productos, es la americana la que ha tenido mejor fortuna: los texanos y anglo-americanos que murieron en la misión de *El Álamo* se han convertido en héroes legendarios del inconsciente colectivo anglo-americano, y la batalla, en arquetipo de libertad, sacrificio y justicia.

En resumidas cuentas, sea a través de productos que nos ofrecen esos dos niveles de historicidad a los que se refiriera Michel-Rolph Trouillot – los que aluden, respectivamente, a la «materialidad del proceso socio-histórico» (lo que realmente ocurrió) y a «las narrativas» (lo que se dice que ocurrió) (1995: 25) – o de artefactos que provoquen indagar sobre la intertextualidad y el metalenguaje presente en la obra, el objetivo es que el alumnado comprenda que las narrativas son un constructo personal que está influido por el/la autor/a y su entorno, y que es un reflejo de la cultura hegemónica (Yilmaz, 2010). Con el empleo de documentales en Educación Superior pretendemos que reflexionen sobre la existencia de esos dos niveles a los que aludía Trouillot, de que se cuestionen sus valores y actitudes con respecto al «otro» y que abran los ojos ante las contradicciones de la sociedad en la que vivimos. Que sean conscientes de que «lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe» y de que «esa no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible» (Santos, 2010: 22). De esta forma comprenderán que nuestra apertura e interés hacia los demás no tiene que proceder de la globalización o de los movimientos migratorios, sino que es ante todo una cuestión de justicia y de responsabilidad. El objetivo con esta actividad ha sido el de convertir a nuestros/nuestras estudiantes en personas críticas que sean capaces de considerar distintas maneras de ser y de aprender y de ser conscientes de que no poseemos (porque nadie puede hacerlo) el metalenguaje de la descripción. No podemos olvidar que, como dijera Bruner en las páginas finales de su seminal *Desarrollo Cognitivo y Educación*, «en una democracia,

educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas* (2004: 207).

Contacto: Edificio de Humanidades y Ciencias de la Educación (d-2), Despacho nº 137, Universidad de Jaén, 23071, Jaén – España / George Eliot Building, Priory Street, Coventry University, CV1 5FB – UK.

Email: mpelaez@ujaen.es; ab3333@coventry.ac.uk

Referencias bibliográficas

- Adams, G. (2011, May 16). The town on the wrong side of America's drugs war. *The Independent*. Retrieved from <http://www.independent.co.uk/news/world/americas/the-town-on-the-wrong-side-of-americas-drugs-war-2284669.html>
- Agencias (2012, agosto 19). Más de 450 subsaharianos intentan entrar en Melilla y Ceuta al finalizar el Ramadán. *El Mundo*. Retrieved from <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/08/19/espana/1345328365.html>
- Agencias (2013, September 5). Woman on Arizona's Death Row. *The Huffington Post*. <http://www.huffingtonpost.com/news/shawna-forde/>
- Amor Pérez, María (2007). Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania). *Comunicar*, 15(28), 122-125.
- Andreas, Peter (2009). *Border games policing the US-Mexico divide*. Londres: Cornell U. Press.
- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bhabha, Homi (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Braudillard, Jean (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bruner, Jerome S. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Butler, Andrew C., Zaromb, Franklin, Lyle, Keith B., & Roediger, Henry (2009). Using popular films to enhance classroom learning: The good, the bad, and the interesting. *Psychological Science*, 20(9), 1161-1168.
- Clarembaux, Michel (2010). Film education: Memory and heritage. *Comunicar*, 35(18), 25-31. doi:10.3916/C35-2010-02-02
- Dale, Roger, & Robertson, Susan (2007). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. In Xavier Bonal, Aina Tarabini-Castellani, & Antoni Verger (Eds.), *Globalización y educación: Textos fundamentales* (pp. 39-60). Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Digón, Patricia (2006). El caduco mundo de Disney: Propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163-169.
- Domínguez, Enrique (2006). El cine entre el entretenimiento y la cultura creativa: Una filmografía. *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 77-113.
- Ferrés, Joan (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.
- González-Blasco, Pablo, Pinheiro, Thais, Ulloa-Rodríguez, Mauricio, & Angulo-Calderó, Nohora (2009). El cine en la formación ética del médico: Un recurso pedagógico que facilita el aprendizaje. *Persona y Bioética*, 23(3), 114-127.
- Guichot Reina, Virginia (2014). Cine e historia reciente de la educación española: Relato de una experiencia

- valiosa para la formación de los educadores. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en Materia*, 11, 141-160.
- Grant, Carl, & Sleeter, Christine (1993). Race, class, gender, and disability in the classroom. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* (pp. 48-68). Boston: Allyn and Bacon.
- Ibáñez-Martín, José A., Fuentes, Juan L., & Barrio, José M. (2012). Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural. *Educación XXI*, 15(2), 41-72.
- Jiménez Marín, Gloria (2012). Publicidad en 35 películas: El cine como instrumento para la formación en la universidad: Experiencias en las universidades de Cádiz y de Sevilla. *Aularia*, 1(2), 163-169.
- León Guevara, Judith (2011). La unidad de producción de conocimiento como respuesta a los desafíos metodológicos de la educación en el tercer milenio. *Aula*, 17, 159-169.
- Lotman, Iuri (1996). *La semiosfera: Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Lotman, Iuri (2000). *La semiosfera: Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Salanova, Enrique (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52.
- Martínez-Salanova, Enrique (2010). Education in European cinema and society's exclusion of the young. *Comunicar*, 35, 53-60. doi:10.3916/C35-2010-02-05
- McLaren, Peter (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nevins, Joseph (2002). *Operation Gatekeeper and beyond: The war on «illegals» and the remaking of the US: Mexico boundary*. London: Routledge.
- Ortega Carrillo, José, & Pérez García, Álvaro (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: Una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XXI*, 16(2), 297-320.
- Pardo Martínez, Luz (2011). La función de la universidad en las sociedades del conocimiento. *Aula*, 17, 145-158.
- Pardo-Rojas, Adnaloy (2011). Autoaprendizaje experiencial y cine: El caso de la película Paraíso Travel. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 55-67.
- Penalva Buitrago, José (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto: Consecuencias educativas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-14.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Reia-Baptista, Víctor (2012). La alfabetización filmica: Apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar*, 39, 81-90. doi:10.3916/C39-2012-02-08
- Sahagún, Louis (1997, June 12). Phoenix spreading new type of police line. *Los Angeles Times*. Retrieved from http://articles.latimes.com/1997-06-12/news/mn-2739_1_phoenix-police-department
- Saïd, Edward (2004). *Orientalismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Salcines, María, & Pose, Héctor M. (2004). *Buscando a Nemo: Un análisis desde la perspectiva de los educadores*. *Comunicar*, 23, 137-142.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Descolonizar el saber: Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

- Smith, Gerald W. (2009). Using feature films as the primary instructional medium to teach organizational behavior. *Journal of Management Education*, 4(33), 462-489.
- Stoddard, Jeremy D., & Marcus, Alan S. (2010). More than «showing what happened»: Exploring the potential of teaching history with film. *The High School Journal*, 93(2), 83-90.
- Tedesco, Juan C. (2000). Educación y sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 82-86.
- Trouillot, Michel-Rolph (1995). *Silencing the past: Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.
- Wilson, Carolyn, Grizzle, Alton, Tuazon, Ramón, Akyempong, Kwame, & Cheung, Chi-Kim (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.
- Yilmaz, Kaya (2010). Postmodernism and its challenge to the discipline of history: Implications for history education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 779-795. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00525.x