



## **UNA ACTIVIDAD DE ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL PARA DESARROLLAR LA CONCIENCIA INTERCULTURAL Y MOTIVAR LA LECTO-ESCRITURA**

**Audiovisual literacy activity to develop intercultural awareness and encouraging literacy**

**Michel Santiago del Pino**

**E.mail: michelsantiago@telefonica.net**

**Grupo Investigación Educativa “Eduardo Benot”.**

**Universidad de Cádiz (España)**

### Resumen:

Ante la necesidad actual de implementación en el sistema educativo de la Alfabetización Audiovisual, en este artículo nuestro interés se centra en compartir la metodología y los resultados de una actividad que persigue el entrenamiento del pensamiento crítico y la transformación de la autopercepción de los estudiantes, junto al conocimiento formal de rasgos del lenguaje audiovisual y la motivación hacia la creación literaria y la lectura, entre otros objetivos. Aplicada en diferentes contextos formativos, estudiantes de Secundaria y de diferentes disciplinas universitarias han examinado las duras circunstancias vitales de los niños que habitan las calles de ciudades marroquíes, desde su propia voz y la del escritor Mohamed Chukri, a través del análisis del discurso del documental Maldita calle (2003). El caso que compartimos se desarrolló con un grupo de estudiantes de primer curso de Enseñanza Secundaria Para Adultos (ESPA), heterogéneo culturalmente, pero con los rasgos comunes de pertenencia a grupos familiares en dificultades económicas y un nivel muy bajo o bajo de conocimientos del currículum escolar. La actividad se llevó a cabo en el marco de la asignatura de Lengua y Literatura. Asomarse a la realidad imbricando temas diferentes de interés actual, como son la exclusión social, la migración, la drogodependencia, la explotación sexual, la educación, los afectos, la resiliencia, la lectura, la creación literaria,...y observando los procesos y modos en que la creación audiovisual los entrega, nos ha permitido comprobar la fuerza y profundidad de los significados con que una actividad educativa puede avanzar en la Alfabetización Multimodal y en el autodescubrimiento de los estudiantes. Palabras clave: competencia mediática, educación intercultural, motivación lecto-escritura, alfabetización múltiple, ESPA.

Abstract:

Given the current need for implementation of Audiovisual Literacy in the educational system, as a part of Media and Information Literacy (UNESCO, 2011), in this paper our interest focuses on sharing the methodology and results of an activity which pursues training of critical thinking and the transformation of the self- perception of students, together with the formal knowledge of specific features of audiovisual language and motivation to creative writing and reading, among other goals. Applied at different learning contexts, school and university students from different academic disciplines have examined, through discourse analysis of the documentary *Maldita calle* (Damn street), the harsh life circumstances of children trying to survive in Moroccan cities streets, from its own voice and from writer's Mohamed Choukri. The case we shared was developed with a group of first year students in Adult Secondary Education, diverse culturally, but with the commonalities of belonging to family groups in economic difficulties and very low or basic level in the scholar curriculum subjects. The activity took place in the context of the subject of Language and Literature. Lean out reality by interweaving different topics of current interest, such as social exclusion, migration, drug addiction, sexual exploitation, education, feelings, resilience, reading, creative writing,... and addressing it by observing the processes and ways in which the audiovisual creation is providing to us, it has allowed us to check the strength and depth of meaning with that an educational activity can make progress on Multimodal Literacy and student self-discovery.

Keywords: media literacy, intercultural education, reading-writing motivation, multimodal literacy.

Recibido: 12/01/2015 Revisado: 18/03/2016 Aceptado: 29/03/2016 Publicado: 01/5/2016



## Introducción

De acuerdo con un estudio llevado a cabo, en España hay graves carencias en Competencia Mediática, y “en la comprensión de los procesos mentales que se producen en la interacción con las pantallas, sobre todo en lo relativo a los mecanismos emocionales e inconscientes” (Ferrés et al. 2012: 24). Esto implica la necesidad de dotar a la ciudadanía de herramientas para la explotación óptima de los recursos analógicos y digitales (Aguaded, 2015), y para afrontar sus efectos de cariz muy variado que se acentúan sobre la población infantil y juvenil, devota de las novedades en tecnologías de la comunicación. Según datos del MECD (2015), el 92 % de los menores aprovecha, juega, se expresa y se comunica masivamente a través de los dispositivos digitales; buscan, reciben y producen contenidos multimodales. Y el 95,3% de sus centros escolares dispone de banda ancha.

Este vigor, que los menores viven ganando pericia instrumental, no ha sido aún aprovechado por el sistema educativo, a tenor del estudio El uso del audiovisual en las aulas (1), (Dir: Pérez Tornero y Pi, 2015: 26-27). Y es en este espacio donde los profesores han de educarlos en las habilidades críticas que necesitan para desenvolverse en esa sociedad red, para su autoprotección y para hacer valer sus derechos de recepción y de interrelación, de expresión y de opinión, de creación y distribución de pensamiento y emoción desde una elección personal correctamente informada, y no “modelada” por el poder, a través de su construcción de la opinión pública (Castells, 2008). Siguiendo a Buckingham (2008), autor de referencia en Media Literacy, la solución no está en la dirección actual de muchos centros educativos, a base de intro-

ducir la tecnología en las escuelas, o combinando la educación con el entretenimiento digital. El profesor considera que estos son intentos superficiales de disfrazar el verdadero cambio que se requiere, esto es, que los jóvenes estén equipados con una nueva forma de alfabetización que sea a la vez crítica y creativa. Mientras se logra la implementación oficial de la Educación Mediática en la formación del profesorado, los docentes necesitan con urgencia formarse y formar a su alumnado del modo más adecuado posible. Desde esta perspectiva, es muy importante el estudio de las fuentes teóricas de la disciplina, pero creemos que la conciencia docente se activa con la aplicación práctica en las aulas y sus resultados, y que los ejemplos facilitan al profesorado atreverse a adaptar otras experiencias al contexto específico de sus clases y explotarlas con su creatividad y la de su alumnado de acuerdo a sus propios objetivos. En esta dirección, queremos compartir una experiencia modesta en requerimientos para su aplicación, pero cuyos resultados pueden ser un referente para las expectativas sobre lo que una actividad de Alfabetización Audiovisual puede lograr.

### *Material: “Maldita calle”*

“El documental ha dado la palabra a hombres y mujeres de la calle (eternos ausentes de las pantallas), ha combatido la alienación y ha dado a los espectadores la posibilidad de llevar a cabo una reflexión crítica sobre la sociedad en donde viven.”

Breu, R, 2010.

Para acceder a los recursos necesarios en una actividad que atañe a la competencia audiovisual se puede hacer uso de la excepción educativa establecida en

la Ley de Propiedad Intelectual que permite utilizar fragmentos (LPI, 2014:art.32), o bien optar por utilizar material de dominio público (LPI, 2014: art. 26) o con algún tipo de licencia Creative Commons o Copyleft (2). Si se desea un material concreto sujeto a derechos de autor, se puede solicitar a la institución educativa su adquisición y equiparar su tratamiento al del abastecimiento de libros, de forma que los estudiantes cuenten con una biblioteca actualizada a las nuevas demandas pedagógicas. Para mejorar su explotación, se puede seleccionar un material asequible que sirva a objetivos y disciplinas diversas, como el que aquí proponemos. Nuestra actividad giró en torno al documental de producción nacional *Maldita calle* (2003), galardonado con diversos premios (3).

*Maldita calle* describe la situación de los menores que malviven en las calles de Tänger y Tetuán a través de los hechos que se suceden en un día cualquiera de sus vidas. Su director, Juan José Ponce, pasó dos años en Marruecos acercándose con delicadeza y respeto a la angustiada vida en el límite de los niños sin techo y obtuvo la confianza suficiente para que las conversaciones y declaraciones de los propios niños condujeran el relato con naturalidad, y desapercibieran en bastantes secuencias la presencia de la cámara que les sigue los pasos. La edición organiza la realidad caleidoscópica y desestructurada dando cuenta directa de la interrelación de los temas clave que condicionan su dureza: la *hostigación* del frío y la violencia, las servidumbres del hambre, la venta de sexo, la ansiedad de afecto... junto a las estrategias de escape, desde inhalar pegamento para adormilar sus pesadillas, hasta compartir los consuelos y el imaginario de esperanza que trazan en torno a la migración y a la educación. En contraste, se muestran en paralelo incursiones en

una casa de acogida, donde unos pocos han encontrado amparo. Los protagonistas perciben el universo donde se imbrican hogar y educación muy inaccesible, pero también como única vía de protección y proyección positiva segura. Ponce, cediendo su posición de articulador del discurso, traslada los significados contruidos por los niños a Mohamed Chukri, escritor reconocido y quien fuera también ‘niño de la calle’. Chukri acaba de definir el sentido de lo expresado por los menores y evita su desvitalización, impidiendo que sea asumido en un marco de normalidad social. La cotidianidad no habitúa al sufrimiento, sino que lo intensifica. Como contrapunto y eje, el escritor completa la estructura dramática con el empoderamiento a través de sus propios logros.

### Los estudiantes destinatarios

Con un 21’9%, España sigue en el primer puesto de abandono educativo temprano en la Unión Europea. Esto es, la población de 18 a 24 años que no ha completado la 2ª etapa de Secundaria y no sigue ningún tipo de educación-formación (MRCD, 2015). El grupo con el que compartimos la actividad pertenecía afortunadamente al porcentaje de jóvenes que han decidido volver al sistema educativo cursando 1º de la Enseñanza Secundaria Para Adultos (ESPA), se trata de una condición excepcional dada por haber regresado afrontando la etiqueta de “rebotados, cuando no fracasados, del sistema ordinario”, alumnado ‘con grandes dificultades de aprendizaje’ por su historial de resultados en relación a la norma. Sin embargo, desde nuestra experiencia con este grupo concreto, sabíamos que los estudiantes no eran, en su mayoría, peor dotados cognitivamente que otros que prospe-



ran académicamente con menores, pocas o ninguna dificultad. Si eran en cambio aquellos cuyo contexto de origen y experiencias vividas colocaba en clara desventaja -habitat insalubre en barrios de exclusión, familias monoparentales por abandono, pertenencia a etnias con baja estima social, inmigración reciente, etcétera-. Desventaja en medios, en estímulos, en expectativas... numerosos factores contextuales actuando a nivel inter e intrapsicológico que confluían en cada uno de ellos de diferentes y complejos modos. En cuanto a los rasgos actitudinales comunes, les costaba creer en una posible mejoría de su vida personal y profesional a través del sistema educativo, que atraviesan como una suerte de obstáculos a superar bajo la ley de mínimos, con el fin de obtener el título que perciben imprescindible para acceder al mercado laboral. Eran muchachos y muchachas con una autoestima por lo general muy baja y una alta vulnerabilidad a las influencias, de reacción rápida a los estímulos positivos, pero también extremadamente proclives a replegarse en las etiquetas atribuidas desde su biografía académica, que incluyen el autoconcepto en relación con el entorno escolar. Ser “muy duro de cabeza” era una idea repetida y compartida, a pesar de que algunos sabían muy bien “buscarse la vida”, o incluso trabajaban en una institución de ayuda a personas con dificultades psíquicas.

### **El planteamiento de la actividad**

En el marco de la clase de literatura, los estudiantes habían expuesto su falta de conocimiento sobre los fenómenos socioeconómicos y culturales ligados a los contextos de las obras literarias y, de modo incisivo, su interés por temáticas actuales como la ‘globa-

lización’ y ‘la migración’. Para cubrir esta carencia imbricando las necesidades curriculares del área, se consideró adecuado llevar a cabo una actividad de educación o alfabetización audiovisual, área comprendida en la Alfabetización Mediática e Informativa, desde su enfoque basado en los Derechos Humanos (UNESCO, 2011), que permite, por un lado, trabajar sobre “situaciones que ponen en funcionamiento procesos mentales superiores, tales como el análisis, la reflexión, el razonamiento; que promueven el desarrollo de emociones (alegría, tristeza, etc.), sensaciones y sentimientos (amor, odio, etc.); y que introducen valores como la solidaridad, la honestidad, la democracia, la libertad, la participación, el respeto...” (Bautista, 2013: 70) y, por otro, aprovechar los significados conectados con la creación literaria contenidos en el documental, para transformar la autopercepción y activar la motivación hacia la lecto-escritura en los estudiantes, con conciencia sobre sus propias posibilidades y sobre el poder de la participación creativa en la sociedad. En ese sentido, un estudio realizado en siete países europeos, concluye que la alfabetización mediática (audiovisual incluida) crítica puede motivar el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, tanto como la participación e inclusión ciudadana que cuestionan la discriminación y la representación esencialista de los otros (Fabro & Ranieri, 2016).

No es excepcional utilizar material audiovisual para analizar las representaciones sociales de los colectivos empobrecidos o en desigualdad social, y sus fines suelen buscar el estímulo de la empatía y la transformación de la discriminación y/o del racismo en reconocimiento (Igartua, 2015). Pero además, en este caso, las características del grupo clase, junto a las de Maldita calle, nos animaron a ampliar el marco inter-

cultural y perseguir un viaje de ida, sobre la actitud hacia los otros, y de vuelta, para que la empatía y el reconocimiento sacudieran la autopercepción de los estudiantes hacia la resiliencia. Por este motivo escogimos como idea motriz a descubrir, la posibilidad de proponerse y alcanzar metas creativas en cualquier fase de la vida y desde cualquier punto de partida y, buscando motivar en esa dirección, titulamos la actividad “Explorando la creación literaria en el lugar que menos hubiéramos imaginado”. El entrenamiento de la reflexión crítica cuando incide en la transformación de la autopercepción y de las actitudes hacia los otros logra situarse en el desarrollo de las capacidades de autoprotección y de empoderamiento, dos de los focos principales entre los que ha oscilado la atención de los estudios y la práctica de la Alfabetización Mediática e Informativa (Hobbs & Jensen, 2009).

### Objetivos

Los objetivos planteados en nuestra actividad no se dirigen a la adquisición concluyente de conocimientos, destrezas o habilidades, sino a brindar una ocasión de entrenamiento de diversas competencias recogidas en la alfabetización mediática e informativa, ámbito que consideramos definido por factores latentes en progreso de dominio a lo largo de la vida. Desde esa perspectiva, pretendemos trabajar en:

- Desarrollar habilidades en el análisis crítico del discurso audiovisual, teniendo en cuenta el punto de vista del autor sobre el mundo al que nos aproxima, a través del lenguaje, de la producción y la edición de contenidos mediáticos.
- Comprender y reflexionar sobre las dificultades que tienen los niños en exclusión y sus causas, a partir de

su propio relato, buscando la ruptura de posibles estereotipos y prejuicios previos.

- Aproximarse a conocer el valor del patrimonio cultural de pueblos diferentes, en concreto la obra de Mohamed Chukri.
- Reflexionar sobre la relación personal con la lectura y la escritura, y observar los elementos que promueven la creación literaria y mediática.
- Proporcionar un acercamiento intergrupal e incrementar las capacidades de escuchar, exponer, narrar, argumentar, organizar el pensamiento, comunicarse asertivamente y respetar la opinión ajena, ejercitando los procedimientos del debate entre iguales.

### Contenido y metodología

Grupo destinatario: 1º de ESPA. Tiempo empleado: 2 horas. Duración del documental: 30 minutos. La presencia del tutor del grupo que favoreció el clima de trabajo, debido a la relación sólida de respeto mutuo con su alumnado.

La metodología se planteó de acuerdo a las sugerencias del New London Group, grupo de académicos australianos, americanos y europeos que desde hace veinte años trabaja sobre una “pedagogía de la multialfabetización” o de las “multilectoescrituras” (New London Group, 1996 y Cope y Kalantzis, 2000-2009). Se trata de superar la instrucción a nivel morfológico (estructuras y formatos) de los géneros en los medios de comunicación, tradicional en los currículos escolares, y en su lugar “diseñar experiencias de aprendizaje por medio de las cuales los aprendices desarrollan sus propias estrategias para leer lo nuevo y lo extraño, sea cual sea la forma en que se puedan manifestar” (Cope y Kalantzis 2009:67). Las convenciones del



ámbito audiovisual se afrontan a través de preguntas abiertas sobre el significado orientadas al conocimiento preceptivo, al por qué y para qué, antes que al descriptivo, centrado en rasgos específicos técnicos y formales. Así, el guión de las preguntas referencia dimensiones concretas de análisis (Op.cit. 2009:68):

- Representacional: ¿A qué se refiere el significado?
- Social: ¿Cómo conectan los significados a las personas a las que implican?
- Estructural: ¿Cómo se organizan los significados?
- Intertextual: ¿Cómo encajan los significados concretos en el mundo más amplio del significado?
- Ideológico: ¿Para servir a los intereses de quién aparecen sesgados los significados?

Comenzamos dando a conocer algunos datos biográficos de Juan José Ponce, e introdujimos *Maldita calle* enfatizando el paciente proceso previo de aproximación al contexto y a sus protagonistas, para penetrar en la intimidad de los niños a través de sus revelaciones espontáneas. Señalamos el valor antropológico del audiovisual, como testimonio directo de una realidad con mucho peso en la historia actual, de la que todos tienen noticia y muchos opinan. Explicamos de forma breve lo que iban a ver y en qué iba a consistir la actividad. A continuación, se solicitó a los estudiantes que se relajaran y disfrutasen, y que pusieran atención a la relación entre los temas y la forma en cómo se cuentan, a través de los cambios de posición y encuadre de la cámara, y cómo se muestran, el orden y estructura de las secuencias.

Durante la proyección de *Maldita calle*, los estudiantes se mantuvieron muy atentos y, salvo algunas

muestras de indignación espontánea, no hubo charlas ni comentarios privados. Tras el visionado, los estudiantes participaron en secuencias de profundización y ampliación de significados guiadas por preguntas, tratando de favorecer la introspección. Después se abrió un debate a partir de las respuestas y terminamos la sesión con la elaboración de las conclusiones y la valoración de la actividad.

### Resultados del desarrollo.

Preguntas propuestas a los estudiantes, sobre las que esbozaron sus ideas por escrito:

¿Por qué están los niños en la calle?

¿Qué encuentran los niños en el centro de acogida?

¿Por qué quieren emigrar?

¿Existe un razonamiento lógico en las declaraciones de los niños?

¿Echáis algo en falta en el documental?

¿Qué impulsa a Mohamed Chukri a desear ser escritor?

Leyeron por turno las respuestas:

En el caso de la primera, ¿Por qué están los niños en la calle? Con variedad expresiva, coincidieron con las aportaciones de los demás: miseria, falta de recursos, de cariño, de familia, la mala relación con el padre, ... señalaron que el acierto era la suma de respuestas y, a través de preguntas, añadieron la acción del Estado, la insensibilidad social, la biografía de cada menor... e identificaron las relaciones complejas entre todos los factores. La respuesta a la segunda pregunta, ¿qué encuentran los niños en el centro de acogida?, se produjo por antítesis de la primera, con la aportación de comida, ropa limpia, tranquilidad, protección, estabilidad... A la tercera, ¿por qué quieren emigrar?, res-

pondieron: para buscar trabajo, para sobrevivir, para ayudar a la familia, ... y dos alumnos establecieron la relación con su propia situación de necesidad: “pero si somos nosotros los que vamos a tener que emigrar”, “vienen engañados, aquí no hay trabajo para nadie”. En este aspecto, surgieron algunos estereotipos radicales “es que aceptan trabajar por mucho menos dinero para echar a los españoles de los trabajos que hay”, “¿por qué no se van a los centros de acogida?” Las alumnas adujeron “es que eso para ellos es una fortuna”. Al informarles de que acceder a los centros de acogida es un privilegio porque las plazas son ínfimas para los numerosos menores sin protección, además de la imposibilidad de entrar para los chicos que están en edades, aunque inferiores a los 18 años, consideradas ya adultas en su cultura, todos se sorprendieron mucho y las actitudes competitivas de oposición se transformaron en identificación, en los alumnos en cuanto a la necesidad de encontrar trabajo y, en las alumnas, además, en relación a la carencia de padre. Una de ellas llevaba doce años sin verlo y otra diecinueve, “lo vi una vez en el hospital cuando nací, pero no me acuerdo”. Los estudiantes alcanzaron el nivel de confidencialidad compartiendo el dolor propio con sus compañeros y fueron momentos muy emotivos, empatizando entre ellos con intensidad.

En ¿existe un razonamiento lógico en las declaraciones de los niños?, las respuestas no fueron coincidentes. Para algunos, las ideas narradas por los menores eran incoherentes con su inhalación desmedida de disolventes, y se interpretó como falta de lógica en los razonamientos orales, sin distinguir ‘expresión’ de ‘conducta’. Otros estudiantes, por el contrario, apreciaron que podían ver el mundo desde el punto de vista de los niños, entender las causas de comporta-

mientos tenidos por antisociales y por qué emigrar es un ‘proyecto de salvación’. Preguntamos si creían que los menores eran conscientes de lo que les ocurría. Contestaron que sí, y debatieron sobre las causas de la adicción a la droga y las dificultades para erradicarla, concordando en que una de las intenciones del director del documental era dar a conocer a los niños como seres capaces y conscientes.

Se indagó si habían echado en falta algo en el documental. Respondieron con tímidos noes, ya que la pregunta parecía implicar una respuesta positiva. “¿Puede que falte alguien?”, se preguntó de nuevo. Lo pensaron y volvieron a negar. “¿Dónde están las niñas?” “En su casa”, contestaron. “Parece que no hay niñas solas en las calles de Marruecos.” Mencionamos las posibles situaciones en que pudieran encontrarse las niñas sometidas a tratos similares a los relatados por los niños, y la invisibilidad de sus problemas. También la ausencia de atención mediática a las menores migrantes sin compañía y de sus casos, por ejemplo, como ‘criadas sin sueldo’ de familias con más recursos. Cuando se mencionó a las adolescentes atrapadas por redes de prostitución, algunos comentaron: “es verdad”, “son menores”. Asumieron de inmediato su existencia, expresando: “no les hacen ni caso”.

Trasladamos el foco a la creación literaria. Se informó sobre *El pan a secas*, obra en la que el escritor relató su experiencia como ‘niño callejero’ analfabeto hasta los veinte años, la alta calidad que alcanzó en sus obras y las lenguas que llegó a dominar, a pesar de las dificultades que tuvo en el aprendizaje del árabe clásico usado en la escritura. ¿Qué impulsa a Mohamed Chukri a desear ser escritor? suscitó una respuesta bien elaborada por parte de una alumna. El motivo para ella era la necesidad de Chukri de hacer saber



al mundo la situación terrible por la que atraviesan los menores en su país, desde su propia experiencia, “para intentar que se ayude a estos niños y cambiar la situación”. Encontraba, por tanto, que se trataba de una motivación social. Los demás se mostraron de acuerdo.

Insistiendo, preguntamos, ¿sólo eso es lo que le hace llevar a cabo el gran esfuerzo de aprender árabe? Persistieron en que sí, que ayudar a los niños era el motivo por el que quiso escribir. “Entonces, ¿preguntamos- ¿por qué no se dedicó a la política?” Quedaron en suspenso, y se añadió la última pregunta: ¿Por qué escogió escribir? Hablaron en general de una enorme voluntad y sacrificio. Fueron sumando motivos que habían hecho de Mohamed Chukri un escritor reconocido: compromiso social, voluntad y capacidad de sacrificio fueron recurrentes. Apuntamos que llegar a escribir bien exige esfuerzo, pero que un escritor encuentra placer en ello. Ante el silencio sin expresión, volvimos a preguntar: “¿creéis que nada más..., le bastó con tener fines sociales?” No se les ocurría nada, y referimos las palabras de Chukri al recordar qué motivó su decisión: al ver a un hombre, que estaba rodeado por muchas personas que le mostraban un gran respeto, preguntó “¿Quién es?”, “Un escritor” -le respondieron-, “y esa noche -dijo- leí dos de sus obras de un tirón”. “Él se sintió capaz de emularlo”. Hablamos, entonces, de la confianza en uno mismo como clave para proponerse y alcanzar cualquier objetivo, aunque se parta con grandes desventajas. Comentaron su admiración por Chukri al haber llegado tan lejos, siendo analfabeto aún a los veinte años, y reconocieron la necesidad de observarse mejor y valorar más sus propias posibilidades de lograr “ser buenos en algo”, de cambiar sus propias expectativas.

Nos detuvimos especialmente en qué es lo que provoca la lectura voraz, llegando entre todos al tema final de interés: el placer del proceso lecto-escritor. Hubo respuestas inesperadas. Una alumna brasileña y una autóctona descubrieron la lectura y sensibilidad común ante un libro no impuesto por el Instituto. Y un alumno gitano había hecho lecturas insólitas “Uy!, me leí uno de 600 páginas... De los templarios, me gustan a mí esas cosas...” Enlazaron con sus recuerdos de películas acerca de Lanzarote del Lago y recomendamos la lectura del original “El caballero de la carreta” (Chretien de Troyes, 1176-81). El muchacho continuó: “Y me leí otro de 400 páginas... Bueno, era El Quijote... Me gustaron bastante la verdad”. Tras una lluvia de comentarios, adujeron que no leían más por carecer de libros. Por lo que aconsejamos obtener el carné de la biblioteca municipal. Rechazaron la idea: “eso cuesta dinero”. Informados de su gratuidad, se mostraron alegres y tan sorprendidos como nosotros, al comprender que habían pasado por el sistema educativo desconociéndolo. Se mostraron de acuerdo en que “cuanto más se lee, se disfruta más” y establecimos un puente entre el placer lector y el placer de escribir, y entre éste y el de crear comunicación en cualquier modo y medio.

Se formuló una última pregunta, “¿os ha gustado el documental? Todos dijeron que sí, “está muy bien”. Se preguntó si lo habrían comprendido y sentido igual si los tres planos/escenarios narrativos -los niños de la calle, los niños en la casa de acogida/escuela, y el relato de Chukri-, en lugar de intercalados en paralelo, se hubieran montado por separado y mostrado a continuación uno del otro. Tras reflexionar convinieron en que no, que así contrastaba más, “es más fuerte”. Establecimos la relación con el efecto del contrapunto

en cualquier tipo de texto. Un alumno hizo notar que “es muy distinto si el escritor te cuenta su historia, que si a la vez estás viendo cómo, con lo mayor que es, está pasándole a otros niños a la vez”. Recordaron entre todas las emociones de los protagonistas del documental y se compararon con las que había despertado en ellos. Al declararlas de nuevo sin ser experimentadas, quedaron enmarcadas en el espacio de enseñanza-aprendizaje, evitando cualquier posible menoscabo generado por la identificación con los personajes, y se rescató la actitud solidaria hacia los menores y la confianza en cuanto a las propias posibilidades lecto-escritoras. Las conclusiones colectivas obtenidas, los contenidos y los sentimientos que había generado la actividad pudieron ser integrados como nuevos aprendizajes.

### Conclusiones.

Tras la actividad, el tutor estimó el documental muy adecuado porque la producción “carece prácticamente de sesgo y tiene una duración idónea, treinta minutos, para estos estudiantes a los que les cuesta mucho mantener la atención”. Se mostró conmovido por la intensidad emocional con que el alumnado había abordado los temas, y por la información personal que habían compartido libremente, que dijo desconocer.

En cuanto al progreso hacia nuestros objetivos previos:

- Los estudiantes reflexionaron críticamente sobre el discurso audiovisual, en cuanto a valores y emociones. Pero sin guía no reproducían los procesos de pensamiento, aunque los hubieran llevado a cabo inmediatamente antes con otro tema. Se deduce que la reflexión crítica sobre los discursos audiovisuales se

ha mostrado como una primera etapa adecuada y necesaria con el fin de prevenir la lectura superficial de los contenidos, su evaluación e interpretación errónea y la manipulación.

- Todos mostraron una gran sensibilidad frente a los problemas sociales. Les escandalizó el abandono de los hijos y la responsabilidad que sobre ello tienen el estado y el sistema social en general. Las alumnas empatizaban con facilidad, y dos en particular detectaron los efectos de la discriminación incluso en casos en que el contexto podría enmascararla. Por ejemplo, cuando la maestra del documental, para hablar de un menor que acude a la escuela desde un centro de acogida, utiliza la expresión “los compañeros le tratan como si fuera un niño normal” ante las y los propios compañeros del niño, se indignaron por el uso de “como si fuera”, y lo interpretaron como una puesta en vergüenza del menor ante sus compañeros.

- Encontraron similitudes entre sus propias circunstancias y las de los menores mostradas en *Maldita calle*. La comprensión de las causas de la exclusión modificó la actitud competitiva y los prejuicios negativos de partida, en empatía hacia los protagonistas del documental, alcanzando el consenso en cada ronda.

- La profundidad del análisis logró un alto grado de involucramiento personal que enriqueció las relaciones en el grupo. La comunicación no verbal fue intensa durante toda la sesión con presencia de exclamaciones y risas, alguna lágrima, respiraciones contenidas, vergüenza, orgullo, sonrisas..., experimentaron emociones muy variadas.

- En cuanto a la relación con el proceso de lecto-escritura, se pusieron de manifiesto las relaciones contrarias que habían establecido de forma autónoma con la lectura -hacia el placer- y con la escritura -hacia el



sufrimiento-. En cambio, en un primer nivel de análisis, concebían la creación literaria como fruto de una gran voluntad y sacrificio, trasluciendo que para ellos la escritura comporta grandes dosis de sufrimiento y está exenta de todo placer. Estimamos la alfabetización mediática como una vía muy adecuada para promover el proceso lecto-escritor a través del descubrimiento, del empoderamiento y del placer. En el caso de nuestro grupo, antes de que transcurriera un mes de la actividad varios estudiantes mostraron orgullosos su carné de la biblioteca y contaron muy contentos los libros que habían solicitado.

### Aportaciones y propuesta

Menos del 50% de los profesores españoles utilizan audiovisuales en las aulas, de ellos el 89 % lo utiliza como complemento a la asignatura principal: “el uso que parece más habitual de los contenidos audiovisuales en clase es el de enriquecer, ilustrando, las explicaciones. No es frecuente que el audiovisual sea un objeto de atención por sí mismo.” (Dir. P. Tornero, 2015:26). El uso más frecuente del audiovisual en clase de literatura es la comparación entre una novela y su versión o versiones cinematográficas y, aunque cualquier proceso de lectura intertextual puede alcanzar un alto grado de análisis crítico, los significados audiovisuales se suelen interpretar en función de los literarios. Es raro, menos del 10 % del profesorado general según el citado estudio, que se trabaje sobre el valor de un audiovisual como creación autónoma, y menos aún que se explote su significado más allá de su propuesta explícita. En el caso de la actividad descrita más arriba, este proceso se lleva a cabo en tres direcciones. Por una parte hacia el exterior co-

lectivo, confrontando el punto de vista que ofrece el documental con las ideas, estereotipos o prejuicios previos de los estudiantes, influidos por el tratamiento negativo de los medios de comunicación a los migrantes, como evidencian los estudios en España (Bañón (2002, 2007), Van Dijk (1993, 1996, 2003, 2006), Rodrigo Alsina (2001, 2007, 2009), G. Castaño (2000, 2011), Granados (2000, 2004) Lorite (2002, 2004), Retis (2004, 2006), etc.), y en donde es necesario introducir la perspectiva de género. Por otra parte, un proceso hacia el interior, con una estrategia metacognitiva que aprovecha la transición del escritor, desde la exclusión y el analfabetismo hasta la adquisición de la educación literaria a un alto nivel, como una referencia para atraer la mirada de los estudiantes sobre su autopercepción como lectores y escritores, trascenderla y estimular su confianza y disposición a generar iniciativas lectoras y creadoras de literatura con confianza. Y en tercer lugar, se propone una incursión en la influencia de la producción, la realización y la edición audiovisual sobre los significados que las imágenes transmiten. Creemos pues que la sencillez aparente de la actividad, encierra una oportunidad válida para la aproximación a la construcción de la actitud crítica en torno a los complejos mecanismos de recepción y construcción de sentido personal que los contenidos audiovisuales desencadenan como mediadores del discurso social compartido.

El trabajo llevado a cabo en torno a *Maldita Calle*, a nuestro parecer, motivó procesos importantes para los estudiantes y los docentes y se puede replicar con facilidad. Además, creemos que su explotación didáctica puede extenderse en proyectos que profundicen en las seis dimensiones que componen la Competencia Mediática: estética, lenguajes, ideología y valores,

tecnología, producción y programación, recepción y audiencia (Ferrés, 2006; Ferrés & Piscitelli, 2012.). Consideramos que la educación audiovisual consigue, incluso en una única actividad, hacer comprender como las destrezas técnicas y las tecnologías sirven a la construcción creativa del metarelato cultural de referencias, integrando ideología, valores y estética en el discurso, y cómo éste depende de la intención de autores y productores. Además, provoca aprendizajes en diversos niveles de abstracción, desde contenidos claramente conceptuales a la experimentación de grados de conexión o desconexión a través de emociones; desde la toma de conciencia ante asuntos que competen al estudiante, al colectivo propio, o a las dimensiones macrosociales; hasta el análisis del tejido transversal y complejo que enlaza el pulso de los aconteceres cotidianos, en los medios y en la opinión pública, con los clásicos universales - amor, odio, libertad, poder, ambición, muerte, esperanza, voluntad, compasión...- de la condición humana y sus narrativas en todo tipo de contextos.

#### Notas

(1) Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España (Pérez Tornero, M. y Pi, M. (Dir.) se trata del cuarto informe del proyecto llevado a cabo por el Gabinete de Comunicación y Educación (UAB), que se completa con: 1. La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones del profesorado en España (2013) 2. Perspectivas 2014: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España (2014) 3. Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas. Cómo ven los profesores el futuro inmediato en las aulas (2015).

(2) Grupos de licencias cuyo objetivo es garantizar que cada persona que recibe una copia de una obra pueda a su vez usar, modificar y redistribuir el propio trabajo y las versiones derivadas del mismo. Unas veces se permite el uso comercial de dichos trabajos y en otras ocasiones no, dependiendo de qué derechos quiera ceder el autor.

(3) Maldita calle fue realizado en 2003, poco antes del fallecimiento del escritor Mohamed Chukri, y ha sido galardonado con el Premio M. Casablanca del Ayuntamiento de Barcelona, con el premio Migraciones de la Junta de Andalucía y el Premio al Mejor Documental del prestigioso Festival Internacional de Cine Documental de Barcelona. Mejor documental Duropolis 2003. Mejor documental Cajamadrid 2003. Mejor documental Festival de Elche 2003. Mejor documental Festival de Cine de Irún. Mejor documental Festival de Cine de Pamplona

#### Referencias

- Aguaded, I. (2015) Alfabetización y responsabilidad social como base para el empoderamiento de los prosumidores en el entorno digital, en *Media & Journalism* revista do centro de investigação media e jornalismo, diciembre 2015, 53-62.
- Aparici, R; G. Matilla, A; F. Baena, J. y Osuna, S. (2006). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bañón, A. (2002): *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*, Murcia, Universidad.
- Bañón, A. (2007): «Los medios de comunicación en las sociedades multiculturales. Apuntes para la reflexión», en E. Soriano (ed.), *Educación para la convivencia intercultural*, Madrid, La Muralla, págs.169-190.



- Bautista García-Vera, A. (2013) Indagación Narrativa visual en la práctica educativa. En *Educación y Futuro*, 29, 69-79
- Breu, R. (2010) El documental como estrategia educativa. De Flaherty a Michael Moore. Diez propuestas didácticas. Barcelona. Editorial Graó.
- Buckinham, David. (2008) Beyond Technology: Rethinking learning in the age of digital culture. In Pettersen, J.: *Youth Media Democracy: Perceptions of New Literacies*. Youth Media Democracy conference. Centre for Social & Educational Research. ISBN: 1900454 32 7. Pp. 37-43.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (I). *Revista Telos*. Enero-marzo 2008,74.
- Creative Commons Organización No Lucrativa (En línea). Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2015 Recuperado de: <http://creativecommons.org/>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning Pedagogies: *An International Journal*, IV: 3, 164-195.
- Fabro F. & Ranieri M. (2016). Questioning discrimination through critical media literacy. Findings from seven European countries. *European Educational Research Journal*. Doi: 10.1177/1474904116629685
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores". *Comunicar*, XII, 38, 75-82.
- Ferrés, J., Aguaded, I. y García, A. (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española. *ICONO* 14, X, 3, 23-42. Madrid.
- Fundación Copyleft (en línea). Fecha de consulta: 18 de diciembre de 2015. Recuperado de: <http://fundacioncopyleft.org/>
- García Castaño, F.J. Kressova, N y Fernández Echeverría, J. (2011), Migrantes de Europa del Este y su protagonismo en los medios de comunicación en España. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Coords. García Castaño, F.J. y Kressova, N. ISBN 978-84-921390-3-3, págs. 239-248
- G. Castaño, F. J. y Granados M., A. Inmigración y medios de comunicación. Una colaboración necesaria. *El País, Tribuna*. Andalucía 12-7-2000.
- Granados A. (2004) El tratamiento de la inmigración marroquí en la prensa española. En Bernabé López y Mohamed Berriane (Dir.), *Atlas 2004 de la inmigración marroquí en España*. Madrid. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos – Universidad Autónoma de Madrid.
- Hobbs, R. and Jensen, A. (2009) The Past, Present, and Future of Media Literacy Education, *Journal of Media Literacy Education*, I, 1. Disponible en: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol1/iss1/1>
- Igartua Perosanz, J. J. (septiembre de 2015) Medios de comunicación e inmigración: del análisis de la representación al estudio sobre el impacto prosocial de la narración cinematográfica. En F.J. García Castaño (Presidencia) VIII Congreso Migraciones Internacionales en España. Simposio 23 Medios de comunicación, diversidad y migraciones: la construcción y la (re) presentación mediática de la diversidad social y cultural y las migraciones en tiempos de crisis. Instituto Migraciones de la Universidad de Granada. Granada.
- Ministerio de Cultura. Ley de Propiedad Intelectual. Texto refundido. Artículo 32.3 Citas y reseñas e ilustración con fines educativos o de investigación científica. BOE núm. 97, de 22/04/1996. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996->

8930&tn=1&p=20141105&vd=#a32

Lorite García, N. (2002). Tratamiento informativo de la inmigración en España. MIGRACOM (Observatorio y Grupo de Investigación de Migración y Comunicación) de la Universidad Autónoma de Barcelona para el Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Lorite, N. (2004) Como Miran los Medios la Inmigración y transmiten la diversidad. Diálogo 'Comunicación y diversidad cultural' InCom – UAB Forum Universal de les Culturas 24 de mayo, Barcelona.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) Datos y cifras Curso escolar 2015/2016 Educación Secretaría General Técnica Subdirección General de Estadística y Estudios. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>

Pérez Tornero, M. y Pi, M. (Dir.) Perspectivas 2015: El uso del audiovisual en las aulas. La situación en España. Informe IV del Proyecto Filmed de la Comisión Europea: 2015 / 0091. Editorial Planeta S.A.U.

Retis J. (2004). La imagen del otro: inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española Sphera Publica Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación. N° 4 Murcia

Retis J. (2006) Espacios mediáticos de la inmigración en Madrid: Génesis y evolución.

Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.

Rodrigo Alsina, M. (2001). "Medios de comunicación e interculturalidad". Cuadernos de información, 14.

Rodrigo Alsina, M. (2007) Anagramas, Volumen 5, °N° 10, Pp. 71-80. Medellín. Colombia.

Rodrigo Alsina, M. y Medina Bravo, P (2009) Los medios de comunicación en contextos interculturales. Sociedad y Discurso, ISSN-e 1601-1686, N°. 16, Pp. 21-39.

Valenzuela, J. (17 de noviembre 2003) Mohamed Chukri, el más grande escritor de Marruecos Disponible en: [http://elpais.com/diario/2003/11/17/agenda/1069023610\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/11/17/agenda/1069023610_850215.html), recuperado por última vez: 28 de diciembre de 2015.

Van Dijk, T. (1993). Elite Discourse and Racism. Sage Publications. Londres. Racismo y análisis crítico de los medios. Paidós. Barcelona.

Van Dijk, T. (1996). Opiniones e ideología en la prensa. Voces y culturas, 10, II Semestre. Pp. 9-50.

Van Dijk, T. (2003). Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina.

Gedisa. Barcelona.

Van Dijk, T. (2006). Racism and the press in Spain. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

Wilson, C; Grizzle, A; Tuazon, R; Akyempong, K; Cheung, C. (2011) Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO) Paris, France. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>