

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número 

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

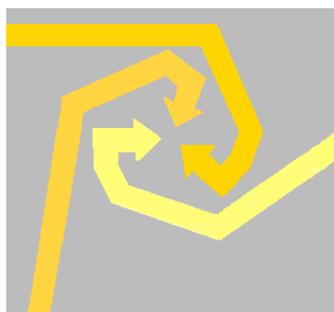
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(4) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4),
(2002)**

«Contra-violencia»: Una experiencia multimedia en las aulas

Lacasa, Pilar; Mudarra, M^a José; del Castillo, Hector; García, Ana Belén & Martínez Borda, Rut
Universidad de Alcalá

Resumen:

En este trabajo presentamos una experiencia multimedia llevada a cabo en un Centro Público de Alcalá de Henares con el objetivo de educar en la "no violencia". El análisis del papel de la televisión en este fenómeno psicosocial nos permitirá diseñar escenarios educativos relacionados con la alfabetización audiovisual y orientados a la prevención de situaciones de agresión entre iguales. A través de la reconstrucción narrativa de los contenidos televisivos podemos favorecer la conciencia crítica de los alumnos, su comprensión de la vida moral, (dar sentido a partir de sus propios valores) y las estructuras que sostienen su pensamiento creativo. Esta reconstrucción de la experiencia mediante narrativas, constituye una estrategia de intervención que "rompe las paredes del aula" y supone un proceso de alfabetización distinto al tradicional, caracterizado por el contexto peculiar que conforman los participantes y sus metas, "la comunidad de práctica".

Abstract:

The aim of this presentation is to introduce a multimedia experience oriented to educate in "non violence." and carried out in a Public Elementary School of Alcalá of Henares (Madrid). Using new and old technologies as educational tools, we created classroom settings oriented to develop new literacies and moral education. We assume that narrative reconstructions of the television contents favour the students' critical thinking, their understanding of the moral life, (to give sense starting from their own values) and the structures that sustain their creative thought. This reconstruction of the experience by means of narrative constitutes an intervention strategy that breaks the walls of the classroom and it supposes a peculiar educational process, taking place in a specific context where participants are involved in practices much more close to everyday life than to a traditional classroom.

Descriptores (o palabras clave):

Prevención de violencia; televisión; discurso narrativo; educación en valores

¿Cómo hacer para que las personas seamos "menos violentas"? ¿Qué tipo de recursos podemos utilizar para lograrlo? Estas son, de una forma simple e intuitiva, las dos preguntas que han orientado nuestro trabajo cuando nos hemos acercado a las aulas para colaborar con los estudiantes y sus profesores en talleres "extra-escolares" cuyo objetivo ha sido educar en la "no-violencia". Allí, junto a los niños, hemos re-escrito algunos contenidos de la televisión y publicado nuestras reflexiones en diferentes páginas Web elaboradas por todos los participantes en el taller (http://es.geocities.com/contra_violencia/) (<http://espanol.geocities.com/noalaviolencia2002>):

El objetivo de estas páginas, que sirven de introducción a otras en las que describimos con más detalle estos talleres, es señalar cuáles fueron nuestros objetivos y aquellas ideas que, teóricamente, han apoyado nuestro trabajo. Nuestros comentarios se organizan alrededor de los núcleos temáticos que aparecen en la figura 1 y que comentaremos brevemente.



Figura 1. Educar en la "no violencia" desde los medios de comunicación

VIOLENCIA Y EDUCACIÓN MORAL A TRAVÉS DE "LOS MEDIOS"

Nadie duda de que la violencia es un problema social persistente y numerosos trabajos han analizado el papel de la televisión en este fenómeno. El tema no es sencillo y *los estudios se enmarcan en un ámbito más amplio, el de analizar el efecto de la televisión sobre las conductas sociales*. (Huston & Wright, 1998) han sintetizado los modelos teóricos desde los que se ha abordado la cuestión y desde sus aportaciones insistiremos en dos puntos fundamentales.

1. En primer lugar, se señala que *las relaciones de las personas con los medios son bidireccionales*. Si bien, los medios de comunicación de masas, en los que está presente la violencia pueden inhibir o desinhibir impulsos, activar pensamientos y contribuir a fortalecer patrones de conducta, estructuras cognitivas, actitudes, creencias, etc., esas personas, y especialmente los niños, no pueden entenderse simplemente como receptores pasivos ya que, entre otras formas de actividad, eligen el contenido de aquello que visionan y lo interpretan en función de sus propios marcos de referencia.
2. En segundo lugar, los contenidos de los medios de comunicación se reciben en determinados contextos que inciden en su interpretación, por ejemplo, familiares, de amistad, instituciones sociales y todo lo cual modificará o determinará cómo los niños integren y re-construyan esa información. Se trata, sin duda, de un proceso multidireccional.

Pero no puede hablarse de presencia de violencia en la televisión sin aludir al modo en que en este trabajo entendemos este concepto. Desde esta perspectiva lo definimos como un fenómeno psicosocial mediante el cual:

"Una persona o grupo de personas pueda verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s que, siendo sus iguales, realizan sobre la víctima estos comportamientos y actitudes, dejándola en una situación de indefensión psicológica, física o social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de su/s agresores, la ausencia o escasa ayuda del exterior y, la permanencia en el tiempo en esta situación social". (Ortega, 2000)

Podemos señalar algunos otros aspectos, esencialmente el hecho de que estamos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no sólo de naturaleza psicológica, con serias implicaciones del contexto social en el que se encuentran los sujetos y con un alto alcance para la educación. Queremos insistir en que se trata de un fenómeno que compromete, fuertemente, la dimensión moral de los individuos y su correlato grupal, porque compromete, desde el punto de vista personal, los derechos y deberes básicos y desde el punto de vista grupal, las normas sociales de comportamiento moralmente connotadas. *No se trata de romper con una convención, sino con una regla moral*. De ahí que nos interesen sus implicaciones educativas que nos conducen inmediatamente al tema de la educación moral.

"RE-ESCRIBIR LOS MEDIOS" DESDE UNA EDUCACIÓN PARA LA "NO-VIOLENCIA"

¿Pero cómo educar para la no violencia? Este es la cuestión que nos planteábamos al comienzo. Teniendo en cuenta las horas que niños y niñas pasan ante la TV pensamos que esta podía ser un buen instrumento en el proceso educativo. Se trataba de introducir la TV en las aulas y ayudar a los niños a reconstruir los contenidos que ofrece la TV desde una perspectiva crítica. Distintos trabajos han mostrado que la recreación oral y escrita del discurso audiovisual favorece una conciencia crítica de estas en cuanto que el niño re-escibe el discurso y se sitúa en una perspectiva distinta de "su héroe" no sólo espacial y temporalmente sino también en relación con sus valores. *La re-creación narrativa del "héroe" permite dar sentido a la actividad del personaje que se presenta de forma dispersa en la pantalla*. Pero detengámonos un momento en este punto y, más concretamente, en el proceso de alfabetización asociado a la presencia de los medios de comunicación y a la necesidad de adquirir los códigos que están presentes en ellos. Desde esta perspectiva pensamos que una educación para la no-violencia en una experiencia multimedia nos ha conducido a trabajar en las aulas nuevas formas de alfabetización.

Pero veamos qué entendemos por alfabetización. En este trabajo asociamos este concepto a situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en instituciones sociales y culturales diferentes de los primeros entornos de socialización en los que se adquiere el lenguaje de forma natural (Gee, 1996). El resultado de un proceso de alfabetización es una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse lo cual permite, a su vez, un control de las prácticas que se asocian a su uso. En este contexto es posible hablar de *dos tipos de discurso: primario*, aquel que surge entre los hablantes que se comunican cara a cara, oralmente, y *secundario*, que supone usos específicos, mediado por instrumentos, en función de las situaciones. Adoptando esta perspectiva consideramos que la presencia de determinadas tecnologías, entre las que incluimos la televisión, exige a los usuarios formas específicas de control del discurso y, en este sentido, suponen procesos de alfabetización distintos de los que tradicionalmente han estado presentes en las aulas de cualquier nivel educativo (Street, 1998). Conviene insistir, en cualquier caso, que de esas tecnologías no nos interesa el medio material como tal, sino sus interacciones con los procesos socio-cognitivos de las personas y ello en cuanto que implican la presencia del *pensamiento simbólico* (Salomon, 1979/1994). Pero *ahora nos interesa profundizar, sobre todo, en una forma de pensar simbólicamente que contribuye a reconstruir los contenidos televisivos desde un enfoque crítico frente a la violencia*. Nos referimos al pensamiento narrativo.

Las aproximaciones que se han hecho al *concepto de narrativa* son muy numerosas, por eso conviene precisar cuál es la perspectiva que adoptamos en este trabajo. Señalaremos, en primer lugar, que *consideramos el discurso narrativo como un medio a través del cual los hablantes representan tanto la vida real como acontecimientos de ficción y en ella se hace presente tanto la persona como su mundo social y cultural* (Hicks, 1991). Pero quien se ha referido a este concepto analizando sus implicaciones educativas ha sido de (Bruner, 1996). Este autor se ha referido

explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo, cada uno de los cuales proporcionan formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad; estamos ante procesos complementarios pero irreductibles, se trata del *pensamiento analítico y del narrativo*. Mas concretamente, estas de formas de pensamiento a las que alude Jerome Bruner difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de "verosimilitud", el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta. Se refiere también Bruner a las propiedades del discurso que caracterizan a las historias. El mundo de una historia, nos dice, debe conformar los cánones de la consistencia lógica para lograr la verosimilitud, pero puede usar violaciones de esa consistencia como base del drama. En su opinión, los actos de habla de las narrativas deben depender de formas de discurso que favorecen la imaginación del lector, que le orientan en la búsqueda del significado desde la guía del texto. El discurso debe hacer posible que el lector re-esciba su propio texto. Existen tres rasgos del discurso que parecen cruciales en este proceso. El primero es la presuposición, la creación de significados implícitos mas que explícitos. El segundo es la subjetivización, el despliegue de la realidad no a través de un ojo omnisciente sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. El tercer elemento es la multiplicidad de perspectivas, que permiten trascender la univocidad del mundo y situarse en las diferentes caras de un prisma.

Lo que ahora nos interesa destacar es el papel de las narrativas orales y escritas para reconstruir los textos audiovisuales de forma que aquellas se conviertan en instrumentos educativos que orienten a reinterpretaciones críticas de los contenidos televisivos relacionados con la violencia. (Dyson, 1997) realiza un excelente trabajo que nos sirve de punto de partida. En este contexto se fija en ese proceso de re-escritura desde una doble perspectiva, por una parte, "re-escibir historias para los niños" y por otra "que los niños re-esciban". Considera que las historias son continuamente re-creadas como material mediacional para un lugar y tiempo específico. Reflexiona sobre el modo en que los niños asumen el papel de autores. Fundamentalmente lo reconstruyen a través de la cultura oral y en el mundo de sus iguales. Los niños personalizan más que reproducen las historias y lo hacen de forma irreverente. En la misma línea, otros trabajos se han ocupado de la reconstrucción de historias (Beach & Phinney, 1997; Norrick, 1998).

Las narraciones se muestran, por tanto, como un importante instrumento para una educación en la no violencia. (Witherell, Tram, & Othus, 1995) siguiendo una línea muy próxima a la de los estudios que acabamos de señalar, nos indica que la narrativa puede tener la función de una lente interpretativa que refleja la naturaleza histórica de los seres humanos y puede contribuir a que se comprenda desde ellos la complejidad moral de la condición humana. De esto se deriva, siguiendo a estos autores, que el hecho de introducir las narrativas en las aulas permitirá ampliar los límites de estas comunidades de interpretación. Veamos como lo expresan ellos mismos:

"Una buena historia compromete y amplía la imaginación moral, ilumina las posibilidades del pensamiento humano, los sentimientos y la acción de forma que puede establecer un puente entre diferentes tiempos, lugares, culturas y creencias" (Witherell et al., 1995, p. 40)

La narrativa, nos dicen, permite entrar de forma empática en la vida de otro. También (Winston, 1998), en un trabajo muy reciente, se ha aproximado al potencial del drama en la educación moral. El autor apela a lo que él mismo llama "proceso del drama" para describir un tipo de recurso educativo, el drama improvisado, que está en estrecha relación con experiencias educativas en las que la creación es mucho más importante que la recepción distante de un producto. Las características que se atribuyen a estos instrumentos de enseñanza - aprendizaje pueden resumirse como sigue: a) se trata de unidades escénicas separadas, conectadas entre sí de forma orgánica; b) implican una exploración temática más que un conjunto de elementos aislados u organizados al azar, algo que ocurre con independencia del guión del escritor; c) llevan consigo una preocupación por los cambios en los participantes; d) son actividades relacionadas con la improvisación; e) sus resultados no están predeterminados sino que son descubiertos en el proceso; f) implican un esquema generado a través de la acción; g) el líder trabaja activamente dentro y fuera del drama.

En suma, lo que nos interesa es iluminar cómo el drama compromete a los niños y niñas en procesos morales de pensamiento, sentimiento y representación. No se trata tanto de que el profesorado busque medir si las actitudes han cambiado o si los niños se han convertido en mejores personas. Simplemente, se busca conducirles a la comprensión de la vida moral, proporcionarles un marco en el que contextualicen sus juicios morales y estructuras que sostengan su pensamiento creativo.

ROMPER LAS PAREDES DEL AULA EN UNA EDUCACIÓN PARA LA NO-VIOLENCIA

Hasta el momento hemos hablado de una reconstrucción de los contenidos de la televisión como un medio de alfabetizar y de educar en la no violencia. Pero no podemos olvidar que ello tiene lugar en un contexto social y cultural. Hemos de reconocer que cuando comenzamos a trabajar para educar a los niños y niñas en la "no violencia" no podíamos prescindir de lo que en otras ocasiones hemos aprendido trabajando con los niños, las niñas y el profesorado como observadoras participantes en las aulas. Me refiero al hecho de que poco a poco hemos sido conscientes del hecho de que lo que muchas veces se aprende en la escuela queda relegado al mundo del conocimiento escolar y está poco próximo al mundo cotidiano. ¿Se aprende lo mismo en la escuela que fuera de ella? Casi sin pensar podríamos responder que los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en esos entornos son distintos. Tradicionalmente se ha diferenciado entre aprendizaje formal, no formal o informal y parecía sencillo diferenciar esos procesos y el aprendizaje formal se identificaba claramente con lo que se aprende en la escuela.

"Las escuelas tienen mucho que aprender de la pedagogía informal de la vida

cotidiana. Los *principios* de una buena enseñanza no son muy diferentes en la escuela, el hogar o la comunidad. Cuando una buena enseñanza aparece en la escuela se observan los mismos principios que muestra la enseñanza en los entornos informales" (Tharp & Gallimore, 1988), p. 42)

Quizás hoy esta distinción que vincula el tipo de aprendizaje al contexto físico está siendo superada por otras distinciones que ponen más el acento en los participantes y sus metas que en el entorno físico como tal. En esta línea se mueven quienes utilizan el concepto de "comunidades de práctica" o comunidad de aprendices (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). (Rogoff, Turkanis, & Bartlett, 2001), han señalado las siguientes características de este modelo, que nosotras hemos aceptado para trabajar la "no violencia"

1. *Énfasis en el proceso de aprendizaje del niño con el apoyo del adulto.* Quizás lo más característico es que se trata de un aprendizaje flexible donde los adultos apoyan al niño sin imposiciones. Ello no evita que muchos adultos se preocupen por el grado en que los niños adquieren contenidos académicos. Se trata de que personas adultas, niños y niñas compartan los mismos intereses y actitud hacia el aprendizaje. Es importante señalar que las personas adultas también aprenden.
2. *La motivación está fortalecida por el desarrollo de la responsabilidad ante la propia elección.* Las personas que tienen más experiencia en la cooperación se han referido a la responsabilidad del niño o la niña ante su propia elección, de forma que aprendan a controlar sus propias metas. Idealmente, nos dice Rogoff, las consecuencias de las propias elecciones son inherentes a las actividades; el hecho de hacer partícipes a los demás de los propios trabajos y de sus resultados contribuiría decisivamente a este hecho.
3. *La evaluación tiene lugar a través del trabajo con el niño o la niña y de la observación.* Ello significa el énfasis en el progreso de cada uno y no tanto en sus comparaciones con el resto. Por otra parte, la evaluación se lleva a cabo considerando el funcionamiento de la clase y en ella tiene un papel importante la autoevaluación.
4. *La colaboración tiene lugar en el conjunto del programa y entre todos los miembros.* Los niños trabajan en colaboración con otros niños o con los adultos. Al principio lo recién llegados pueden interpretar las situaciones como un proceso en el que predomina la permisividad. A veces los adultos se preocupan de que cada niño reciba el mismo tipo o cantidad de instrucción. Es importante señalar aquí los diferentes papeles que desempeñan los miembros de la comunidad.

A nuestro juicio, y para diferenciar los modelos de aprendizaje y enseñanza, se trata de adoptar modelos multidimensionales que consideran dimensiones muy variadas de la actividad si bien todas ellas están profundamente entrelazadas, por ejemplo, las metas de los participantes, sus papeles sociales en el aprendizaje, la motivación, el acercamiento a la tarea, etc. estos enfoques dejan atrás, como ya se ha indicado, explicaciones basadas en relaciones bidireccionales que interactúan entre las personas y su entorno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEACH, R., & PHINNEY, M. (1997). Framing literary text worlds through real-world. *Linguistic and Education*, 9(2), 99-158.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DYSON, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- GEE, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- HICKS, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first grades from two communities. In C. PETERSON (Ed.), *Developing narrative structure* (pp. 55-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUSTON, A. C., & WRIGHT, J. C. (1998). Mass media and children's development. In A. RENNINGER (Ed.), *Handbook of child Psychology. Fifth Edition. Vol. 4. Child Psychology in practice* (pp. 999-1058). New York: John Wiley & Sons.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- NORRICK, N. R. (1998). Retelling stories in spontaneous conversation. *Discourse processes*, 25(1), 75-98.
- ORTEGA, R. (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Paper presented at the VIth Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion.*, Cruz Quebrada-Dafundo. Lisbon.
- ROGOFF, B., TURKANIS, C. G., & BARTLETT, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- SALOMON, G. (1979/1994). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- STREET, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.
- THARP, R., & GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

WINSTON, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.

WITHERELL, C. S., TRAM, H. T., & OTHUS, J. (1995). Narrative landscapes and the moral imagination: taking the stoy to heart. In K. EGAN (Ed.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 39-49). New York: Teachers College Press.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4), (2002)

Referencia bibliográfica de este documento:

Lacasa, Pilar; Mudarra, M^a José; del Castillo, Hector; García, Ana Belén & Martínez Borda, Rut (2002). «Contra-violencia»: Una experiencia multimedia en las aulas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(4)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>

Este artículo ha sido consultado 758 veces

**Recibido el 25/4/02
Aceptado el 15/6/02**



Google AUFOP WWW

Translate into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados