

## EL CINE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA EN LAS AULAS

### MOVIES AS AN EDUCATIONAL TOOL AGAINST VIOLENCE IN THE CLASSROOM

Dra. Lucía Sell Trujillo  
luciasell@us.es

Dr. Roberto Martínez-Pecino  
rmpecino@us.es

Dra. Felicidad Loscertales  
certales@us.es

*Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social.  
C/ Camilo José Cela s/n, 41018, Sevilla (España)*

*El cine juega un papel importante en problematizar la violencia escolar al reflejar la realidad. Influye en los jóvenes proporcionando modelos de actitudes y conductas. La violencia en contextos educativos cuestiona el rol y validez de distintos actores sociales y refleja una representación colectiva de infancia y adolescencia como periodos de inocencia perdida, que ilustran el fracaso del mundo adulto (profesorado o progenitores) en facilitar el proceso de socialización del joven. El artículo propone utilizar el cineforum como (a) herramienta pedagógica de gran valor en el aula y como (b) forma de incrementar la conciencia social sobre la violencia en contextos educativos.*

*Palabras clave: Cine, violencia infantil y juvenil, pedagogía, socialización, educación en valores.*

*Movies play a role in problematizing school violence acting as mirrors of reality. They also have an influence on young people by providing attitudes and behaviors models. Violence in educational settings questions the role and validity of different social actors and represents childhood and youth lost innocence which illustrates the adult world's (teacher or parents) failure in order to facilitate socialization processes. The paper proposes cine-forum as (a) a powerful pedagogical tool in the classroom, and (b) a mean to increase social awareness on issues related to violence in educational settings.*

*Keywords: Movies, childhood and youth violence, pedagogy, socialization, value education.*

## 1. La violencia en contextos educativos y su representación en los medios.

La violencia en contextos educativos tiene varias particularidades que hace que estos casos tengan un interés social muy alto. En este sentido, los perpetradores y las víctimas son mayoritariamente niños o adolescentes aunque haya también adultos violentos que desde fuera o desde dentro ejerzan violencia contra el sistema educativo. Hay dos elementos que justifican la alarma mediática y social:

1) Los entornos afectados son espacios que se ocupan de la educación de los niños y esto los hace especialmente vulnerables. Estas agresiones ejemplifican también el fracaso de la sociedad en general y de sus adultos en particular en la tarea de protegerlos y asegurar su integración social.

2) Los agresores no pertenecen necesariamente a sectores sociales deprimidos. El perfil del acosador puede ser el de un niño o adolescente de clase media acomodada, de familia aparentemente normal y entorno con recursos económicos suficientes.

Al tomar como marco la violencia del alumnado en el contexto educativo debemos considerar dos grupos bien diferenciados: la infancia y la juventud. Si bien en los niños la violencia es percibida como aberrante, en los jóvenes la percepción social es más permisiva asumiendo que la juventud puede llegar a utilizar la violencia como una forma más de relación y resolución de conflictos. La violencia se convierte en un recurso para negociar su lugar en este mundo (Loscertales, 2001) y así es retratado en el cine. En este medio, estos futuros adultos visualizan generalmente cómo el héroe reivindica su posición y vence a través del uso de la violencia.

Las actitudes agresivas se están convirtiendo en prácticas características de la infancia y la juventud. Como ejemplo, los casos de acoso escolar (o bullying) están teniendo gran repercusión mediática y se definen como una agresión entre iguales que afecta a un niño o joven ya sea como ejecutor de actos violentos o como víctima. Sin embargo, no es un fenómeno privativo de entornos escolares y académicos. Si así fuera se atribuiría la violencia a la exigencia del esfuerzo intelectual, la imposición de disciplina o la subordinación a adultos representativos de la educación. Las películas y la televisión, en general, se erigen como portavoces del imaginario colectivo presentando características comunes de la agresividad juvenil (Loscertales & Núñez, 2001). Estas son: (1) la pasividad e indiferencia manifestada en la carencia de motivación en relación con actividades académicas o socioculturales que se sienten impuestas por los educadores; (2) el cambio en valores culturales y normativos manifestado en la falta de respeto hacia los adultos y hacia los representantes de la autoridad (policía, padres, educadores); (3) la ausencia del sentido cívico; (4) el hedonismo; y (5) la falta de expectativas culturales y sociales en una sociedad muy competitiva (Marín & Loscertales, 2001).

Existe además una representación compartida de la infancia como etapa idílica y de los niños como inocentes. De este modo, el imaginario colectivo de la infancia oscila desde la idea del buen salvaje o la bondad original, hasta reconocer la agresividad como innata. La relevancia social del tema de la violencia en el entorno escolar radica precisamente en esa tensión permanente entre el niño inocente y el niño animal, entre la pureza y el instinto, entre el bien y el mal (Cerezo, 2009; Sanmartín, 2000).

La violencia en el entorno escolar cuestiona el significado de la infancia y la adolescencia e incluso de la naturaleza humana. Los adultos crean y reproducen el significado cultural de las edades juveniles estipulando qué conductas son adecuadas para ellas. Al mismo tiempo son también percibidos como culpables frente a las tragedias que les afectan (Sell-Trujillo, 1994). El aumento de la violencia ha sido evidente en casos donde se han usado armas y se ha llegado a plantear la existencia de un efecto contagio de algunos eventos como ocurre por ejemplo en la matanza de Columbine. En este sentido los medios y las películas se convierten en el canal de información internacional. El modo de presentar el evento y el discurso prevalente tiene implicaciones para el imaginario social (Loscertales & Núñez, 2001).

El cine y los medios recogen y transmiten estos miedos en torno a fallos en la educación de las nuevas generaciones, cambios de valores y fracasos de los adultos significativos, como los padres estresados o los educadores sin medios. El adulto como profesional de los medios crea narrativas que el niño consume (Rose, 1994). El papel de los medios en cómo se cuenta la historia y quién se designa como culpable es crucial ya que a través de ellos la sociedad genera recursos para entenderla y expiar su culpa. Por ejemplo, el análisis de eventos específicos como episodios inconexos (event-oriented stories) evita aludir a factores sociales más abstractos pero no menos influyentes (Altheide, 1987). La cobertura episódica de sucesos en los casos de violencia infantil demoniza a un niño/joven o responsabiliza a un adulto. Esto puede generar miedo por lo aleatorio y discordante de la conducta. Sin embargo, también tranquiliza ya que explica aberraciones puntuales de violencia infantil/

## 2. El Cine: espejo y modelo.

El estudio del cine y otros medios puede estructurarse desde dos enfoques en la Psicología Social: (1) como reproductor de la realidad, estudiando las narrativas y contenidos de las películas para dilucidar por ejemplo la reproducción de estereotipos (Gerbner, Morgan, & Signorielli, 1996); (2) como generador de modelos, donde se estudia a la audiencia viendo cómo entienden sus contenidos. Estos enfoques han sido definidos por Loscertales y Núñez (2001) como el doble valor del cine como espejo y como modelo.

El cine como espejo se entiende a modo de producto social. Así, se constituye como herramienta pedagógica adecuada (a) por su contemporaneidad y carácter popular y (b) porque permite conectar y hacer visibles los discursos prevalentes en la sociedad. Las películas traducen representaciones, discursos y mitos usando estructuras narrativas y presentando a través de la cámara un ojo sesgado y crítico (Loscertales & Núñez, 2001; Aguaded, 2008) que naturaliza la realidad en términos cinematográficos. Las películas se convierten en espejos de su tiempo y a su vez su consumo masivo y fácil asimilación facilita que proporcionen imaginarios colectivos sobre los que reinterpretar la identidad y crear modelos de conducta. El cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno (Martínez-Salanova, 1998; 2010). Los medios marcan el ritmo de la contemporaneidad y dan forma a valores sociales (Cabero & Córdoba, 2009; Igartua & Muñiz, 2008; Núñez & Loscertales, 2008).

El cine ha pasado de ser espejo de la realidad a intentar en ocasiones interpretarla (Bowling for Columbine, Elephant). Sus narrativas influyen en cómo entendemos la realidad y los personajes que la interpretan afectan a cómo nuestros jóvenes y niños modelan la conducta (Fernández, Revilla & Domínguez, 2011; Núñez, 2010). Los medios audiovisuales proporcionan información y ofrecen recursos discursivos que puedan ser usados para crear verdades (Carbonell, 2005). Por ejemplo, en el caso de la violencia en el entorno educativo el cine proporciona causas a través de sus narrativas fílmicas. Así, en la mayoría de los casos la conducta violenta se produce en entornos sociales conflictivos o en familias desestructuradas, o por niños demoniacos que encarnan la maldad como antivale. De esta manera el cine proporciona tramas que estructuran nuestra realidad y mantienen el orden social dando argumentos tranquilizantes sobre cómo conducimos nuestras vidas. Es necesario entender la producción fílmica como una forma de instrumento social, un sistema de significados e imágenes que representa y se implica masivamente en reproducir temáticas sociales.

El cine es tanto generador como reproductor de modelos y valores (Loscertales & Nuñez, 2001). Desde el modelo de cultivo (Gerbner & Gross, 1976) se entiende que participa en la formación de los jóvenes ocupando un espacio antes copado por la educación formal. Los medios proporcionan discursos para entender la sociedad (Loscertales, Fernández & Higazi, 2009). El cine forma creencias y valores ya que participa del mundo simbólico que se encuentra actualmente regido por la violencia y la agresividad (McQuail, 2000). En concreto las narrativas fílmicas validan la violencia al exhibir la agresión unida al triunfo. Los héroes

violentos personifican esta asociación cuando se asocia la agresión con valores positivos. Los héroes buscan reivindicar causas perdidas, establecer el equilibrio y castigar al malo con la muerte siendo premiados por ello con reconocimiento social. De esta forma, se puede generar un impacto no deseable en los niños y adolescentes que conforman una audiencia carente de sentido crítico a causa de su corta edad.

Las películas violentas, la música o los videojuegos han sido acusados en muchos casos como la causa de que los niños o adolescentes actúen de forma violenta. El tiempo libre es fundamental en jóvenes y adolescentes (Muñoz & Olmos, 2010) y estos entretenimientos pueden tomarse como iconos con los que los niños se identifican al tratar de construir una identidad satisfactoria o al buscar un escape a una forma de vida disfuncional y sin expectativas de futuro.

Es necesario mencionar el papel influyente de la denominada *violencia simbólica*. Se refiere a la imposición que durante el proceso socializador se podría hacer sobre el estudiante (Bourdieu & Passeron, 1970). La idea es que en la escuela se impone a los niños, a través de la educación, determinados símbolos comunicativos que les llevarían a decodificar los significados de una manera específica. Esta reproducción de los mensajes asociados a símbolos se podría entender como violencia ya que privaría de la libertad de leer estos mensajes de forma distinta. En lo que atañe a los medios de comunicación, se define la violencia simbólica como «el poder para imponer la validez de significados mediante signos y símbolos de una manera tan efectiva que la gente se identifique con esos significados» (Romano, 1998, p. 128). Este sería el caso de usar imágenes violentas en conceptos que no llevan aparejados necesariamente la

violencia tales como la justicia o la educación. Así es como se puede llegar a creer que para ser policía hay que tener armas y usarlas contra los delincuentes o bien que para educar hay que pegar «porque quién bien te quiere te hará llorar» y «la letra con sangre entra».

### 3. Una tipología desde el cine sobre la violencia en contextos educativos.

Como hemos visto el cine proporciona claves que ajustan lentamente lo que entendemos socialmente por infancia y adolescencia. La violencia escolar se presenta con cuatros discursos narrativos muy específicos en el cine. A continuación se presenta una explicación sobre los contenidos de estas narrativas y una clasificación de las películas que las presentan que puede resultar de gran utilidad en sesiones de cineforum o prácticas escolares tal y como se discute en nuestra última sección.

#### 3.1. Violencia entre el alumnado.

Este es uno de los problemas que más ha crecido en la realidad y resulta muy difícil de erradicar. Un fenómeno relevante es el de acoso escolar o bullying (Jiménez, 2009). También hay que atender agresiones como las que se dan en ritos de iniciación en centros universitarios o con el uso de nuevas tecnologías, como los móviles, para grabar actos violentos luego difundidos en la red. En estas agresiones la violencia se usa como diversión desdramatizando su calificación ética negativa y se valora como un acto que genera prestigio y admiración entre compañeros. Estos últimos cumplen un papel ya que además de espectadores son *coristas* del maltratador. El agresor los necesita, *depende* de ellos, de su sostén emocional y

de su colaboración para deshacer la identidad y autoestima de la víctima.

Algunas películas significativas que tratan estos temas son: *Vivir mañana* (1986 Nino Quevedo, España), *Semillas de rencor* (1994, John Singleton, USA), *Rebelión en las aulas II* (1997, Peter Bogdanovich, USA), *American history X* (1999, Tony Kaye, USA), *Cobardes* (2008, José Corbacho, España), *Bullying* (2009, Josecho San Mateo, España). Otras que abordan específicamente el papel de los compañeros en el maltrato son: *Amigas hasta la muerte* (2004, Tom McLoughlin, USA), *The River King* (2005, Nick Willing, Inglaterra), *Klass* (2007, Ilmar Raag, Estonia), *Ben X* (2007, Nick Balthazar, Bélgica), *Déjame entrar* (2008, Thomas Alfredson, Suecia).

#### 3.2. Acoso del entorno (sociedad) contra el profesorado.

Este tipo de violencia afecta al rol del docente y su participación en lo que puede entenderse como violencia simbólica contra el profesorado al ser considerado como poseedor de un control hegemónico en el aula. También es presentado a menudo como objeto de ataque por parte de la sociedad y sus agentes (padres, sistema educativo). De hecho las películas (y la realidad que reflejan) presentan a los docentes como chivos expiatorios de odios irracionales anidados en la mente social (Loscertales, 2005).

En el cine los cuestionamientos del rol de docente estaban ya presentes en películas de hace más de 15 años. Estas películas anticipaban patologías sociales contemporáneas, como las masacres escolares, que se planteaban como reacciones irracionales a la ejecución de ese poder simbólico en el aula y el colegio: *El Muro* (1982, Alan Parker, Inglaterra), *Semillas de*

*rencor* (1994, John Singleton, USA) *Bowling for Columbine* (2002, Michael Moore, USA). También se presenta a menudo el contraste entre los principios de la institución educativa y los docentes que siguen modelos participativos y con metodologías didácticas poco convencionales: *El Club de los Poetas Muertos* (1987, Peter Weir, USA), *Los Niños del Coro* (2004, Christopher Barratier, Francia). El docente se presenta entonces como trasgresor al no respetar la cultura institucional: *El amor del Capitán Brando* (1974, Jaime de Armiñán, Española), *Mentes Peligrosas* (1995, John N. Smith, USA). Esto se castiga a través de un desequilibrio en los jóvenes que acogen la creatividad pero que se encuentran atrapados entre dos mundos que al chocar provocan consecuencias desastrosas: *Escuela de jóvenes rebeldes* (1989, John Avildsen, USA), *Curso del 99* (1990, Mark Lester, USA), *La Ola* (2008, Denis Gansel, Alemania). Otras películas representativas que desde tiempos remotos se ocupan de estos temas son *Mañana será tarde* (1949, Leonide Moguy, Italia), *La herencia del viento* (1960, Stanley Kramer), *187* (1997, Kevin Reynolds, USA) y más recientemente *¡Qué suerte ser Profe!* (2001, Gerard Lauzier, Francia). Algunas películas que específicamente acusan de algún problema de tipo sexual al profesor son *La Calumnia* (1962, William Wyler, USA), *Escándalo en las aulas* (1962, Peter Glenville, Reino Unido), *Violación en las aulas* (1983, Aaron, USA), *Falso testimonio* (1995, Alan Metzger, USA).

### 3.3. Maltrato en el Sistema Educativo.

Este apartado se refiere al contexto institucional educativo y a cómo se estructura y gestiona la administración de la educación.

Incluye casi implícitamente alguna de las temáticas mencionadas anteriormente. La narrativa fílmica en este contexto es en torno a la falta de estabilidad del docente, la sobrecarga de alumnos y la falta de medios. La violencia a la que alude actúa en varios niveles: el sistema maltrata pero también es maltratado. Este círculo (re)produce la violencia. Las agresiones llegan a tomar la forma de matanzas indiscriminadas ya que se identifica a la institución educativa como el objetivo a atacar. El colegio se entiende como el elemento normalizador que tiene como tarea encorsetar al niño, encauzarle para llegar a ser un adulto socializado. El caso de las matanzas por su carácter indiscriminado es quizás la forma de violencia más perturbadora dentro de los entornos educativos. También se recogen aquí otras formas de violencia en la que los objetivos son más concretos o aquellas en las que el docente se convierte en el blanco de la agresión.

Otra cara de esta violencia es la que el sistema ejerce sobre el alumnado en particular con un perfil débil o indefenso. Muchas de estas narrativas se centran en entornos educativos de carencias parentales (internados, hospicios) que formalmente se dedican a rehabilitar al delincuente (actual o potencial). Hay también temáticas sobre agresiones sexuales de niños por parte de los adultos implicados en su educación que recurren a su posición de autoridad y credibilidad social para abusar de los niños.

Algunas de las películas más representativas del primer tipo de violencia mencionado son: *if...* (1968, Lindsay Anderson, Inglaterra), *Bowling for Columbine* (2002, Moore, USA), *Elephant* (2003, Gus Van Sant, USA). Por otro lado, como películas que tratan sobre abuso infantil en instituciones educativas podemos citar: *Nacida Inocente* (1974, Wyre, USA), *F.E.N.*

(1980, Hernández, España), *Sleepers* (1996, Levinson, USA), *Los niños de San Judas* (2004, Walsh, Irlanda/España), *La mala educación* (2004, Almodovar, España), *Los Niños del Coro* (2004, Barratier, Francia).

### 3.4. Problemas sociales que engendran violencia.

Este apartado recoge películas que plantean situaciones límites en torno al docente en contextos sociales deprimidos e inciden en el trabajo académico. La marginación y la pobreza suelen ser temas recurrentes marcados por un determinismo social de estos entornos en los que la educación se presenta como una forma de salida. La figura del docente suele presentarse como profesional vocacional que estimula a los estudiantes a superarse: *Rebelión en las aulas I* (1976, James Clavell, USA), *Cain* (1986, Manuel Iborra, España), *Lecciones inolvidables* (1988, Ramón Menéndez, USA), *Rejas de cristal* (1989, Franco Risi, Italia), *Hoy empieza todo* (1999, Bertrand Tavernier, Francia), *No más víctimas* (2005, Andy Wolk, USA), *Precious* (2009, L. Daniels, USA). Las narrativas introducen la dificultad de proporcionar aprendizaje de valores a estos niños o jóvenes. En estas películas el alumnado tiene que superar carencias y generar recursos para cuestionar los prejuicios sociales de los que son objeto.

Uno de los temas que se trata, especialmente en películas europeas, es el de la inmigración/emigración que proveniente de países pobres llega a otros más desarrollados. Esta temática está también asociada a la marginación social y se refleja en la dificultad de gestionar una educación integrada: *¡Qué suerte ser Prof!* (2001, Lauzier, Francia), *Masala* (2006, Salvador Calvo, España), o *La clase* (2008, Larent Cantent, Francia). Otro

tema específico son los problemas derivados de guerras y conflictos que introducen matices ideológicos. En estos casos la vida académica suele aparecer en segundo término formando parte de todo el conjunto: *Las largas vacaciones del 36* (1976, Jaime Camino, España), *Adiós muchachos* (1987, Louis Malle, Francia/Alemania), *Los chicos de St. Petri* (1991, Kragh Jacobsen, Danesa), *Kamchatka*, (2002, Marcelo Piñeyro, Argentina/España), *Buda explotó por vergüenza* (2007, Hana Makhmalbaf, Irán). Por último hay también temática sobre ideologías extremas tales como racismos, o clasismos muy exagerados: *Private School* (1992, Robert Mandel, USA), *Mentes peligrosas* (1995, John N. Smith, USA), *La Ola* (2008, Denis Gansel, Alemania).

### 4. El Cine en el Aula: herramienta para la educación en valores.

Uno de los repertorios discursivos que más se usan en los medios informativos es que la sociedad, como ente colectivo, y la juventud, como grupo social, carecen de valores. Los valores como concepto se encuentran en una interesante encrucijada psicosocial ya que si bien pertenecen al individuo que los expresa se les reconoce un componente colectivo en su formación (Barragán, 2002; Worchel, Cooper & Goethals, 2007). De hecho se definen como principios de referencia colectiva que encuadran los marcos de conducta y se convierten en baremos éticos a practicar por la persona. Los valores se disponen en una jerarquía (escala de valores), se expresan en un continuo desde el polo positivo al negativo, y varían según contextos históricos y culturales (Giddens, 1991). Los valores marcan ideales de comportamiento que los individuos usan como objetivo a alcanzar o guía. Estas ideas sobre lo que es bueno o malo están

fuertemente afianzadas en nuestras culturas y nos informan sobre cómo debemos pensar, actuar y dar coherencia a nuestra vida (Camps, 1998).

Para la Psicología Social los valores están en la base de la motivación por lo que tienen la capacidad de dirigir la conducta (Atkinson & Rainor, 1974). El sujeto desde que nace actúa sobre el medio siguiendo una serie de motivaciones para la obtención de resultados. El repertorio de conductas que expresa un individuo es aprendido. Este aprendizaje puede ser fruto de la intervención directa del sujeto (conducta) o causado por imitación. En el primer caso se aprende tanto si las intervenciones del sujeto son exitosas como si han fracasado. Las exitosas serán convenientemente reforzadas y por tanto tendrán más probabilidad de repetirse. En el segundo caso se trata de aprendizaje vicario o indirecto, a través de la observación de sujetos modelo (educadores, padres, héroes de las películas) a los que el niño o joven les atribuye prestigio social (Bandura, 1982). El desarrollo moral es también fruto de este aprendizaje aunque requiere a su vez el desarrollo paralelo de capacidades cognitivas.

Estas capacidades proporcionan las bases para el aprendizaje y la incorporación de nuevas conductas. Piaget (1965) y Kohlberg (1992) explican el desarrollo del juicio moral a través de varias etapas por las que los niños van separando su conducta de los refuerzos y castigos. Al inicio obedecen para evitar castigos de los adultos, pasan luego a entender que las conductas aceptadas socialmente son un valor en sí mismas, y finalmente toman conciencia sobre los principios éticos y valores que han de ser elegidos. Las normas y cánones de moral que en los años infantiles se entienden como algo rígido pasan poco a poco a entenderse como principios acordados siguiendo las

necesidades colectivas y el respeto a los demás. De esta manera se llega a la vinculación personal y consciente con determinados principios éticos que se configuran como normas superiores (Bonilla, 2005). Así es como se llega a un periodo cualitativamente distinto donde la persona es capaz de elaborar juicios morales independientemente de los refuerzos dados o del adulto referente o modelo. Esta etapa se llama la *moral autónoma*.

Nuestro propósito al presentar la educación en valores mediante el cine se basa en esta fundamentación teórica. La utilización de recursos audiovisuales es habitual en el aula (Sevillano & Llanas, 2011). La propuesta es utilizar las películas como extractos dramatizados de la realidad y suscitar el aprendizaje mediante la reflexión sobre los modelos que se observan en éstas. El marco conceptual enmarca y estructura los contenidos de este aprendizaje ya que toma en cuenta el componente evolutivo y cognitivo del niño o adolescente. Siguiendo los principios del aprendizaje la enseñanza de valores a través del cine puede utilizarse como herramienta que actúa en edades tempranas proporcionando información aplicable en futuras ocasiones (función informativa) y reforzando el aprendizaje de conductas positivas mediante la información (función reforzante) (Kohlberg, 1976).

Así, el tipo de análisis a desarrollar en el aula tiene que estar ajustado a la capacidad de los niños para incorporar los principios éticos. La educación en valores dentro del aula mediante productos cinematográficos debe dirigirse teniendo en cuenta la edad de los niños y el hecho de que en edades más tempranas se favorecerá el aprendizaje por observación o vicario. Por tanto es importante que el docente dirija la mirada de la audiencia hacia personajes que proporcionan lecturas

narrativas de valor para los niños o jóvenes. Además siguiendo los principios de desarrollo moral de Piaget se deduce que a partir de los 9 y 10 años es cuando los niños empiezan a desarrollar su moralidad autónoma. En esta edad aprenden a juzgar las intenciones de una acción con independencia de sus consecuencias (hay conductas reprobables no castigadas, pero no por ello deben considerarse válidas). También comienzan a diferenciar acciones específicas que pueden ser punibles pero no tienen por qué ser atribuidas a valores intrínsecos de la persona (alguien no es malo por realizar conductas negativas, sino que ha hecho algo malo). Se establece entonces que el uso de películas como herramienta para abordar la violencia en el aula será óptimo con alumnos de 10 años o incluso algo mayores.

La realidad actual muestra una sociedad globalizada y cambiante donde instituciones hasta ahora incuestionables (como nación, familia, escuela) se presentan fragmentadas. El hecho de que pilares identitarios se perciban como inestables provoca rechazo de las tradiciones establecidas. Estas no se refieren solo a ritos y normas sino al arte de vivir, al saber estar y a cómo relacionarnos con el otro (Bourdieu, 1997). En este contexto la escuela como institución pública se ha establecido cada vez más como responsable de la conducta de nuestros niños y jóvenes a través de un progresivo énfasis en la regulación. Los contextos educativos permanecen como agentes a cargo de la socialización de sus ciudadanos (Mínguez, 2010). Se ha construido la expectativa social de que las instituciones educativas deben hacerse cargo de la transmisión de valores para construir a un joven sin conflictos de identidad y capacitado en sus relaciones con el otro y con lo otro (García & Mínguez, 2011).

El educar en valores no intenta establecer patrones de conducta. Debe ser entendido como el encuentro de la vida personal con la vida cultural de una sociedad. Tiene que ver con desarrollarse como ciudadanos (el concepto de *civismo* como valor social) pero también se refiere a la convivencia y capacidad de transmitir la memoria colectiva. El cine participa en esta transmisión de valores y conocimiento de la misma manera que las fábulas y los cuentos infantiles anticipaban situaciones y proponían valores desde tiempos pretéritos. Educar en valores debe entenderse como una formalización de la transmisión de modelos culturales de una generación a otra.

Educación también debe entenderse como la facilitación de escenarios y situaciones que puedan generar encuentros y susciten la interacción social dirigida por el docente. El uso de películas proporciona entornos ya creados donde en los que a través de la cámara la audiencia escolar puede atribuir acciones, recrear significados e interpretar realidades. La educación tiene que proporcionar herramientas para que nuestros jóvenes entiendan el mundo en el que viven, lo gestionen y generen estrategias que les permitan respetar las diferencias. En este contexto la violencia dentro del aula y su prevalencia en los medios genera significados que la presentan como recurso de éxito. Una educación en valores que defienda la tolerancia a través de análisis de narrativas filmicas e imágenes propone un discurso distinto en los procesos educativos en los que la enseñanza implica un esfuerzo que debe de ser reforzado a través de la evaluación. Aprender implica dotar a los jóvenes de herramientas que les capaciten para ser individuos exitosos y realizados en el futuro. El cine como recurso pedagógico permite adquirir la capacidad para que el

alumnado como audiencia desarrolle una visión crítica frente a lo que se expone. Esta capacidad, definida como la alfabetización en los medios, es un recurso valioso para estas generaciones al convertirlas en consumidores activos y críticos con la realidad.

## **5. Discusión.**

Este artículo se encuadra como parte de una investigación continuada sobre la representación de los docentes y el sistema educativo en los medios de comunicación. Lejos de presentar un análisis negativo sobre cómo esta representación pudiera afectar las percepciones sociales sobre esta institución, se propone el uso del cine como recurso de aprendizaje. Con este objetivo se presenta un análisis de contenido sobre las problemáticas presentes en las películas donde aparece la violencia dentro de contextos educativos. La violencia escolar en el cine aparece en gran medida como fruto de relaciones entre iguales, estudiantes. En estos casos es relevante hacer notar que el uso de las TIC ha tenido un gran impacto en cómo se manifiesta esta violencia. De alguna manera el agresor o bully encuentra en estos medios un altavoz que magnifica su abuso y le dota de mayor prestigio. Además el uso de móviles y redes sociales implica a los espectadores, sus compañeros, que pasan a ser parte activa del maltrato al destruir la autoestima de la víctima. Consideramos que el uso del cineforum en las aulas puede convertirse en un recurso muy valioso para tratar estos temas. No solamente les dota de visibilidad sino que proporciona un recurso para que la violencia deje de ser una forma de relación normalizada en las interacciones del alumnado. Tiene el valor añadido de proporcionar herramientas para trabajar en valores de manera que no solo se trate la

conducta de los niños violentos o acosadores, sino sobre todo se trabaje el papel que tienen los otros, los coristas, en la aceptación o el rechazo de este tipo de conductas.

El cine también presenta de manera magistral como espejo y como modelo la manera en la que tanto los profesores como las escuelas son el foco de la violencia simbólica. Se presenta al sistema educativo y al docente como su representante como maltratado y como maltratador. Las escuelas se muestran por un lado, como las encargadas de socializar y en esa línea como las que pueden encorsetar, encauzar y reprimir. Por otro lado, los profesores se erigen como los gestores en una relación de poder desigual. Esto se refleja en las películas donde se presentan estos entornos como (re)productores de violencia y objeto de violencias perturbadoras (como las matanzas escolares o los abusos sobre el alumnado).

Las otras temáticas sobre la violencia en la educación reflejan cómo esta institución se encuentra insertada en un contexto mayor, la comunidad, la sociedad. Así profesorado, colegio y sistema educativo sufren consecuencias derivadas de problemáticas mayores: conflictos, marginación y pobreza. Estas películas permiten trabajar valores en el contexto escolar ya que casi todas presentan a la escuela y al éxito escolar como la única manera de salida de entornos deprimidos. Permiten además reflexionar sobre cómo el sistema educativo, quizás de forma particular en los niveles secundarios, ha estimulado actitudes competitivas en las aulas que mueven el foco de la enseñanza hacia el éxito individual y la rivalidad en detrimento de la formación en valores morales de los alumnos (Rodríguez-Lloréns, 2001).

Podemos afirmar que sin dejar de entretener al público una película puede ¿o

debe?) hacer que sus espectadores sean capaces de afrontar la realidad que se muestra en la misma llegando a comprender problemas humanos que no deben pasar desapercibidos. Ese papel de educador del cine en la sociedad ha de mostrar al mismo tiempo tanto la realidad, el ser de la vida y las cosas, como la idealidad del modelo, la bella y recta idea que puede ser un faro indicador de caminos y avisador de peligros.

Trabajar con películas es una fuerte responsabilidad y un magnífico desafío para los que sepan atreverse a recoger el guante particularmente cuando se conjugan el arte y el entretenimiento con la ética demostrando que existe un serio compromiso social de la película y de su director (Loscertales, 2011).

Usar el cineforum (visionado de películas seguido de debates en el aula) es también una forma de incrementar la visibilidad de los problemas sociales asociados directamente a la violencia en el entorno escolar. Se convierte en una herramienta educativa de alto valor pedagógico ya que como se ha mencionado a lo largo de este artículo lo perverso de la violencia es su capacidad de permanecer invisible, ya sea por miedo o porque se llega a normalizar como conducta adecuada para conseguir objetivos. En este segundo caso, las consecuencias son quizás más irrevocables ya que la violencia deja de problematizarse, se naturaliza y extrapola a otros entornos, llegando a asociarse con resultados positivos. Una adecuada coordinación en los debates contrarrestará este problema, aclarando objetivos y valores positivos.

Varios trabajos nacionales e internacionales coinciden en la importancia del cine y del cineforum como herramienta de utilidad didáctica (Martínez-Salanova, 2002; Pereira & Marín, 2001; Liles, 2007). Del mismo modo otros autores (Pereira, Alonso & Soto, 2003)

muestran con un ejemplo concreto la utilización de una película para abordar situaciones de violencia entre iguales en el contexto educativo o incluyen el cineforum dentro los programas que pueden ayudar a prevenir la violencia escolar (López, Domínguez & Álvarez, 2010). Algunas experiencias en México destacan el valor del cineforum incluso como herramienta terapéutica para niños que han sufrido violencia en la familia (Fernández, 2006). Trabajar con películas de forma dirigida se ha mostrado útil también al abordar las actitudes de los niños hacia otros niños que presentan alguna discapacidad (Van Westervelt, Brantley & Ware, 1983). Asimismo, las expectativas de los futuros maestros acerca de su labor también puede ser abordada a través del cine (Grant, 2002; Trier, 2005). En línea con estos estudios en este trabajo el cineforum se plantea como un recurso de gran valor en las aulas ya que es necesario asumir el hecho de que este medio participa en la formación de los jóvenes. Hay que incorporarlo de manera formal en las aulas para el trabajo de valores y de esta manera dotar a los jóvenes de las herramientas para ser espectadores críticos. La alfabetización de los medios es una necesidad absoluta para las nuevas generaciones. La violencia en las aulas es una temática relevante del cine infantil y juvenil. Este artículo plantea el análisis de estos tipos de violencia, diversas películas que la abordan, y la propuesta de utilizarlas como recurso docente para la educación en valores a través del cineforum sobre todo a partir de la educación secundaria.

## 6. Fuentes de financiación.

Este trabajo ha sido posible en parte gracias al apoyo del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, al apoyo

específico de la Filmoteca de la Facultad de Comunicación y fundamentalmente al soporte logístico y económico del Grupo de Investigación «COMUNICACIÓN Y CULTURA» (Grupos PAI de la Junta de Andalucía).

## 7. Referencias Bibliográficas.

- Aguaded, M.C. (2008). La familia ante el consumo de TV de sus hijos: orientaciones y propuestas. *Comunicar*, 31, 293-298. doi:10.3916/c31-2008-03-009
- Altheide, D. (1987). Format and symbols in TV coverage of terrorism in the United States and Great Britain. *International Studies Quarterly*, 31(2), 161-176.
- Atkinson, J.W. & Rainor, J.U. (1974). *Motivation and achievement*. New York: Winston.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barragán, F. (2002). *Educación en valores y género*. Sevilla: Díada Editora.
- Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos. A la búsqueda de una herramienta eficaz de formación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 26, 39-54. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/Revista26.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- \_\_\_\_\_ & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.
- Cabero, J. & Córdoba, M. (2009). *Cine y diversidad social. Instrumento práctico para la formación en valores*. Sevilla: MAD.
- Camps, V. (1998). *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Carbonell, J. (2005). Educar y medios de comunicación: ¿Matrimonio bien avenido?. *Andalucía Educativa*, 51, 24-26.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychosocial Therapy*, 9(3), 367-378.
- Fernández, T. (2006). Niños violentados: el cine-debate como opción terapéutica. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(2), 293-307.
- Fernández, C., Revilla, J.C. & Domínguez, R. (2011). Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso. *Comunicación y Sociedad*, 24 (1), 7-33.
- García, A. & Mínguez, R. (2011). Los Límites de la Educación en Valores Cívicos: Cuestiones y Propuestas Pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-284.
- Gerbner, G. & Gross, L. (1976). Living with television: the violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-194. doi: 10.1111/j.1460-2466.1976.tb01397.x
- \_\_\_\_\_, Morgan, M. & Signorielli, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En J. Bryant & D. Zilimann (Eds.) *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. (pp. 35-66). Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grant, P.A. (2002). Using Popular Films to Challenge Preservice Teachers' Beliefs about Teaching in Urban Schools. *Urban Education*, 37(1), 77-95. doi: 10.1177/0042085902371006
- Igartua, J.J. & Muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52.
- Iyengar, S. (2005). Speaking of Values: The Framing of American Politics. *The Forum*, 3(3), 1-8. doi: 10.2202/1540-8884.1093

- Jiménez, A. (2009). Vídeos contra el acoso escolar (Bullying). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 95-104. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/7.pdf>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- \_\_\_\_\_ (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.) *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. (pp. 31-53). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Liles, R.E. (2007). The Use of Feature Films as Teaching Tools in Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 27(3-4), 45-60. doi: 10.1300/J067v27n03\_04
- López, A., Domínguez, J. & Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Loscertales, F. (2001). Violencia en las aulas: La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 115-132.
- \_\_\_\_\_ (2005). Violencia en las aulas. Una visión desde el cine. En E. López & M.P. Berrios, (Eds.) *Violencia en las aulas*. (pp. 100-124). Jaén: Universitas.
- \_\_\_\_\_ (2011). Prólogo. En J. Bonilla, *Educación en valores a través del cine. Una antesala interesante y motivadora para la vida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- \_\_\_\_\_, Fernández, E. & Higazi, Z. (2009). Violencia contra las mujeres en los medios de comunicación. Un estudio en los informativos de TVE. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 121-134. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/9.pdf>
- \_\_\_\_\_ & Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Marín, M. & Loscertales, F. (2001). Educación, Medios de comunicación y formación humana. En T. Fernández García (Ed.) *Medios de comunicación, sociedad y educación*. (pp. 33-60). Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. Utilización del cine en las aulas. *Comunicar*, 11, 37-42.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.
- \_\_\_\_\_ (2010). Cine europeo, memoria de Europa. *Comunicar*, 35, 79-82. doi:10.3916/C35-2010-02-08
- McQuail, D. (2000). *McQuail's Mass Communication Theory*. London: Sage.
- Mínguez, R. (2010). La escuela hoy en la encrucijada. Hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(2), 43-61.
- Muñoz, J.M. & Olmos, S. (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13(2), 139-162.
- Núñez, T. (2010). Mujeres directoras de cine: un reto, una esperanza. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 121-133. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/10.pdf>
- \_\_\_\_\_ & Loscertales, F. (2008). El cine de animación visto en casa: dibujos animados y TV. *Comunicar*, 31, 757-763. doi: 10.3916/c31-2008-03-078
- Pereira, M<sup>a</sup>.C., Alonso, M<sup>a</sup>.L. & Soto, J. (2003). Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 1, 15-48.
- Pereira, M<sup>a</sup>.C. & Marín, M<sup>a</sup>.V. (2001). Respuestas docentes sobre el cine como

propuesta pedagógica. Análisis de la situación en Educación Secundaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13, 233-255.

Piaget, J. (1965). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Rodriguez-Lloréns, R. (2011). La Educación en Valores en los Estudios Oficiales de Danza y Folklore. *Educación XX1*, 14(1), 265-285

Romano, V. (1998). *La formación de la mentalidad sumisa*. Madrid: Endymion.

Rose, J. (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. London: McMillan Press Ltd.

Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

Sell-Trujillo, L. (1994). *Questioning the Representation of Childhood: The case of James Bulger* (Master of Science Thesis). London: London School of Economics and Political Science.

Sevillano, M.L. & Llanas, C. (2011). Profesorado de primaria y aplicación de tecnologías. Un estudio de caso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 38, 68-74. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/actual/5.pdf>

Trier, J. (2005). Sordid Fantasies: reading popular inner-city school films as racialized texts with pre-service teachers. *Race Ethnicity and Education*, 8(2), 171-189. doi: 10.1080/13613320500110535

Van Westervelt, D., Brantley, J. & Ware, W. (1983). Changing Children's Attitudes Toward Physically Handicapped Peers: Effects of a Film and Teacher-Led Discussion. *Journal of Pediatric Psychology*, 8(4), 327-343. doi: 10.1093/jpepsy/8.4.327

Worchel, S., Cooper, J. & Goethals, R.G. (2007). *Understanding Social Psychology* (10 ed). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Fecha de recepción: 20-07-2012

Fecha de evaluación: 19-10-2012

Fecha de aceptación: 27-12-2012