

**Desarrollo de conductas prosociales
en la Biblioteca Escolar :**

**Aplicación de un programa de sensibilización
prosocial a un grupo de adolescentes de
9° año de EGB**

**Tesis de Licenciatura
por
Beatriz Rosalía Kessler**

**Dirigida por
Silvia Sleimen**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
LIC. A DISTANCIA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y DOCUMENTACIÓN
Año 2009**

Servicio de Información Documental
Dra. Lilliana B. De Boschi
Facultad de Humanidades
U.N.M.D.P.

"Es necesario ser cauteloso en los actos, pero valeroso y temerario en los sueños"

(Januz Korczak. Cartas, 1935)¹

"El mundo trascendente no está ya más a mis espaldas. Ahora está dentro de mí. Estoy aquí no para que me quieran y admiren sino para actuar y querer. No es un deber de los que me rodean, ayudarme, sino que soy yo quien tiene la obligación de preocuparse por el mundo y por el hombre."

(Januz Korczak. Memorias póstumas²)

¹ Janusz Korczak: (1878-1942) [nació en Polonia en el seno de una familia judía asimilada, integrada por profesionales e intelectuales]. "Janusz Korczak, (cuyo verdadero nombre era Henrik Goldszmit) es una de las personalidades más destacadas e interesantes de la pedagogía contemporánea... Médico por su formación y educador por vocación, su apasionado deseo de modificar la realidad lo convirtió en escritor y periodista... Sensibilizado en su hogar por los problemas sociales, reaccionó contra todas las manifestaciones de la maldad, la arbitrariedad y la injusticia... El objetivo primordial de su vida fue lograr la felicidad de los niños y asegurar su desarrollo pleno y sin trabas... Las primeras actividades pedagógicas de Korczak se desarrollaron en su época de estudiante de medicina, cuando trabajaba en las colonias de vacaciones para niños... Ya en aquella época aplicó algunas de sus ideas sobre la organización de la vida de una comunidad infantil: tareas especiales, sistema de autocontrol, plebiscitos... En 1939, Korczak reanudó su actividad educativa. En un orfanato se ocupó de los niños desamparados a causa de la guerra. A costa de grandes esfuerzos y de sucesivos traslados, logró mantener en funcionamiento el orfanato, destinado a niños judíos y confinado en el perímetro del ghetto. En 1942, Janusz Korczak y sus niños fueron transportados al campo de Treblinka, permaneciendo con ellos hasta el trágico final." *Tadeusz Lewowicki*

² En: Janusz Korczak, maestro y mártir / Hanna Mortkowicz-Olczakowa. – Buenos Aires : Icuif, 1968.

Dedicatoria y agradecimientos

- A mis abueños y a mis padres, que me dieron un entorno de lucha, ideales y lectura
- A la Asociación I. L. Pérez y al Kinder Club (de Santa Fe), al ICUF de mi país, donde aprendí a poner en acción mis ideales.
- A mis hijos que tomaron el “testimonio” en esta “posta” y siguen adelante en la carrera...
- A Tzipe y Lito, que siempre creyeron en mí
- A Emilia, firme a mi lado aún ausente...
- A los “tantos hermanos que no los puedo contar” –como decía Don Ata³– que me sostuvieron cuando no daba más y me alentaron cuando avanzaba...
- A Silvia Sleimen por la colaboración, la presencia... y la paciencia.
- A las cumpas -Lily, Nora, Cris y Marta-, con las que hacíamos sinergia en largas jornadas de estudio y son ejemplo de solidaridad.
- A la Comunidad de la escuela Reyes Católicos, especialmente a Rubén Morales y Silvia López y a los niños involucrados en la investigación...

-Resumen:

Se analiza la “prosocialidad” como objeto de estudio y como método de intervención para la resolución de problemáticas sociales de la actualidad. Se estudia también la potencialidad de la biblioteca escolar como agente prosocial.

Se realizó una experiencia de aplicación de un programa de sensibilización prosocial en un grupo de escolares de 9º año de EGB de una escuela de la ciudad de Salta. La misma consistió en el desarrollo de un ciclo de cine-debate durante el cual se proyectaron diez películas con diferentes temáticas sociales, con el objeto de evaluar los efectos del mismo sobre los adolescentes del grupo experimental.

Se llevó a cabo una investigación de “cuatro células” de la cual se relatan la experiencia y los resultados.

Palabras clave:

PROSOCIALIDAD – BIBLIOTECA ESCOLAR – CONDUCTAS PROSOCIALES – CINE – PAZ – VIOLENCIA – LECTURA – PROMOCIÓN CULTURAL

³ Atahualpa Yupanqui, seud. (Héctor Roberto Chavero, 1908-1992); en la canción “Los hermanos”.

Tabla de contenidos

-Dedicatoria y agradecimientos.....	3
-Resumen y palabras clave.....	3
-Tabla de contenidos.....	4
-Introducción.....	6
-Desarrollo de la investigación.....	11
1. Trabajo de Investigación	
1.1- El problema	11
1.2- Naturaleza del tema.....	12
1.3- Objetivos de la investigación	13
1.4- Hipótesis	13
2. Marco teórico	
2.1- Problemáticas sociales. Los jóvenes. La violencia. La solidaridad.....	14
2.2- Prosocialidad.....	29
o <i>Concepto y Antecedentes</i>	30
o <i>Características, componentes y condiciones de las conductas prosociales</i>	36
o <i>Clasificación de las conductas prosociales</i>	38
o <i>Aplicación de la prosocialidad</i>	39
o <i>Metodología interdisciplinaria</i>	43
o <i>Intervención</i>	43
2.3- La violencia en la escuela.....	47
2.4- Educación y prosocialidad.....	50
o <i>Presencia de la prosocialidad en el ámbito educativo</i>	51
o <i>Educación para la prosocialidad</i>	52
o <i>Temas de la educación para la prosocialidad</i>	55
o <i>Los modelos en la educación prosocial</i>	56
2.5- Rol social de las bibliotecas.....	57
2.6- La biblioteca escolar.....	61
o <i>Concepto</i>	61
o <i>La biblioteca escolar como parte del sistema educativo y como agente prosocial</i>	62
o <i>Actividades de animación cultural</i>	63
2.7- La imagen y el cine en la educación.....	65
o <i>La propuesta audiovisual de los medios</i>	66
o <i>Algo sobre el cine</i>	68
o <i>Cine y televisión para niños y jóvenes</i>	72
o <i>El cine-club para niños y jóvenes. Antecedentes. Condiciones</i>	78
o <i>Temas y películas</i>	80
2.8- Investigaciones precedentes y estado de la cuestión.....	84
2.9- Algunas investigaciones sobre el desarrollo de valores y conductas prosociales tomadas como referentes.....	86
3. Metodología	
3.1- En qué consiste el trabajo	102
3.2- Tipo de investigación.....	103
3.3- Variables	103
3.4- Operacionalización.....	103
3.5- Técnicas utilizadas.....	104
3.6- Factores limitativos de la investigación	105
3.7- Factores de trascendencia.....	106
4. Desarrollo de la investigación	
4.1- Actividades y tareas desarrolladas.....	107
4.2- Descripción de la faz experimental.....	108
o <i>El establecimiento educativo: Colegio Secundario N° 5028 "Reyes Católicos"</i>	108
o <i>Experiencia-ensayo</i>	111
o <i>La muestra de la presente investigación</i>	113

○ <i>Los cuestionarios</i>	113
○ <i>La búsqueda cinematográfica</i>	114
○ <i>Desarrollo del Ciclo de Cine Prosocial</i>	115
5. <i>Las películas del ciclo</i>	118
6. <i>Resultados y discusión</i>	124
○ <i>Conclusiones finales</i>	139
7. <i>Bibliografía</i>	140
8. <i>Películas analizadas</i>	145
9. <i>Anexos</i>	147

Introducción:

¿Esto es todo cuando hablamos de sentimientos humanos...?



Experiencias personales de participación en instituciones culturales y clubes infantiles que proponen una formación orientada al compromiso social sustentan mi convicción de que es posible desarrollar en las personas -y en los niños y adolescentes en particular- sentimientos, actitudes y conductas de compromiso con el ser humano, con el mundo, con la paz y con la vida.

Este convencimiento - presente en mí desde que tengo memoria, estimulado y sostenido por mi entorno familiar y social durante mi infancia y adolescencia- encontró en la "Prosocialidad" la estructura teórica que mis ideas y experiencias necesitaban para defender y "contagiar" la idea de que un mundo mejor, más justo y solidario, es posible.

Mi primer contacto con el concepto de "Prosocialidad" —apenas iniciado el cursado de mi licenciatura— se dio en una biblioteca escolar cuando, procesando un conjunto de libros entregados por el Ministerio de Educación de la Nación como "Biblioteca Profesional Docente" (1997/98)⁴ descubrí y me dejé atrapar por "Psicología y educación para la prosocialidad" de Robert Roche Olivar, psicólogo y docente español que cumplió funciones de asesor en programas de aprendizaje-servicio en nuestro país.

Conductas prosociales: son "aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados" (Roche, 1991)

Roche, R. "Psicología y educación para la prosocialidad". — Buenos Aires : Ciudad Nueva, 1998.

Me cautivó el tema desde la introducción, cuando nos dice:

"Un postulado importante de nuestro trabajo es el de que uno de los modos más eficaces para la inhibición de las conductas violentas y agresivas es el de equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales.

De hecho nuestra propia aportación tiene todo su fundamento en la teoría de que es posible una conducta humana totalmente funcional basada en elementos prosociales [...] que permiten una convivencia social más progresiva y armónica.

El grado de utopía que ello conlleve y que asumimos no significa que ignoremos la cruda presencia de los conflictos, de las luchas y guerras en esta convivencia humana [...] Por otra parte hay que considerar que, de hecho, difícilmente hubiera sido posible la supervivencia de la humanidad sin que el grado de prosocialidad, bajo formas de cooperación, hubiera sobreabundado a la lucha y la destrucción."⁵

Esta teoría se apoya en investigaciones y experiencias científicas, especialmente dentro del campo de la psicología y la educación. El conocimiento alcanzado acerca de los mecanismos y procesos de la comunicación humana, de la socialización, de la

⁴ Ver "Zona Educativa", n° 17; Innovaciones educativas: Una biblioteca especializada para los docentes de cada escuela.

⁵ Roche Olivar, Roberto. "Psicología y educación para la prosocialidad". — Buenos Aires : Ciudad Nueva, 1998.

creatividad, la visión dialéctica y bidireccional de las relaciones interpersonales, la revalorización del papel de los sentimientos y el papel protagónico que tiene en la sociedad contemporánea la conciencia individual y colectiva de los derechos humanos, son sustento de esta teoría.

Sus defensores sostienen que es posible formar individuos prosociales, sociedades prosociales y un mundo sustentado en esos valores. A sabiendas de que es una tarea árdua y a largo plazo y que *"todo esfuerzo positivo parece una gota en el océano [...] esta estrategia puede ser plenamente eficaz. Su inicio, sin duda, debe pasar por la educación, una educación orientada no sólo al aquí y ahora, sino al allá del mañana, un mañana social y colectivo."*⁶

La problemática social en la que nos encontramos inmersos -en tanto argentinos, latinoamericanos o habitantes del mundo-, está caracterizada por *"el desempleo, la marginalidad, el caos financiero, la exclusión social, la corrupción, la inseguridad, el desprestigio de las instituciones..."*⁷. Estas y otras características estimulan respuestas diversas: retroalimentación de las mismas conductas antisociales y antiéticas, indiferencia, frustración, miedo inmovilizante, etc. que no contribuyen a cambiar en positivo sino a mantener o profundizar el problema...

O se genera RESISTENCIA...

"Cuando somos sensibles, cuando nuestros poros no están cubiertos de las implacables capas, la cercanía con la presencia humana nos sacude, nos alienta, comprendemos que es el otro el que siempre nos salva. Y si hemos llegado a la edad que tenemos es porque otros nos salvaron salvando la vida, incesantemente..." Ernesto Sábato

8

⁶ Roche Olivar, Roberto. "Psicología y educación para la prosocialidad". - Buenos Aires : Ciudad Nueva, 1998.

⁷ Arellano de Loginow, Norka. La violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos. [http://www.mediacioneducativa.com.ar/La%20Violencia%20Escolar%20\(art%20arbitrado\).doc](http://www.mediacioneducativa.com.ar/La%20Violencia%20Escolar%20(art%20arbitrado).doc)

⁸ Sábato, Ernesto. La resistencia. - Buenos Aires : Seix Barral, 2000. p.21

En general, el sistema educativo no está en condiciones de dar respuestas a estas problemáticas, pero no porque ello no sea posible, sino porque para obtener resultados significativos se requieren **políticas y programas** que atiendan la cuestión en forma **intensiva y extensiva**.

Al adentrarme en la lectura de la obra de Roche Olivar, me llamó la atención la identificación de espacios propicios para el desarrollo y estímulo de conductas prosociales que allí hace: plantea en primer lugar el trabajar en la intervención educativa por considerarlo el campo más idóneo para contribuir a una transformación social a largo plazo; en segundo lugar menciona el potencial de la familia donde *“las relaciones no están condicionadas por el mercado y los individuos no se enfrentan como competidores”* y sostiene que *“la familia puede convertirse en un verdadero agente de cambio social”*. Finalmente hace referencia a las posibilidades de ciertos espacios extraescolares y de recreación:

“Durante el desarrollo de los programas de optimización de la prosocialidad, especialmente en los contextos escolares, aparece evidente la importancia de la atención al tiempo libre y al ocio [...] los esfuerzos educativos no se ven continuados fuera de la escuela, antes al contrario, se dan cita allí, en la calle, potentes agentes que actúan negativamente respecto a esta educación [...] ese contexto extraescolar, bien atendido, al ser un espacio más agradable y libre para el muchacho, debería permitir una generalización de comportamientos aprendidos en la escuela...”

Asimismo, en otros documentos menciona como espacios de aplicación de los programas de educación prosocial aquellos contextos integrales para la educación no formal como pueden ser los campamentos, clubes deportivos, viajes, excursiones, entre otros.

Coincidiendo en que sí son propicios esos ámbitos, me pregunté: ¿Y las bibliotecas? ¿No son acaso espacios prosociales “per se”? ¿No ocupan –aún las escolares- espacios no formales convirtiéndose en lugares de encuentro y recreación? ¿No deberían asumir su rol social encauzándolo en esta línea? ¿Cómo puedo vincular las bibliotecas con la prosocialidad?

Allí comenzó a gestarse la idea de esta investigación.

Si bien todo tipo de biblioteca es un espacio potencialmente prosocial, se eligió la biblioteca escolar para realizar la investigación porque ofrece la oportunidad de trabajar con grupos estables y relativamente homogéneos, y porque habitualmente planifica actividades de extensión cultural que pueden constituirse en el eje de programas prosociales. Finalmente, porque la biblioteca escolar está inmersa en el sistema educativo y se asume que del mismo deben surgir políticas comprometidas con la formación de una conciencia democrática y socialmente positiva.

Sabemos que la escuela, espejo de la sociedad y sus problemas, se enfrenta a diario con situaciones de violencia y otras conductas socialmente negativas. La biblioteca escolar que es un ámbito natural y tradicionalmente prosocial –aún en contextos muy conflictivos- debe ser capitalizada y desarrollada en este sentido. Identificar los servicios y actividades apropiados y necesarios, su potencial formador y orientador, puede constituirse en un aporte valioso.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:

1. Trabajo de Investigación

“Quizás, por andar soñando despiertos, vamos a chocarnos con muchas cosas, pero tenemos la certeza de que nuestros sueños son posibles, porque queremos ser más que un tropel de profesionales a la servidumbre de un mercado laboral que nos pone como un rubro más junto con las máquinas, los muebles, los estantes y los materiales bibliográficos; porque queremos andar por encima de la estupidez y la desgracia que este sistema asimétrico y desalmado nos ofrece cuando quiere convertir nuestro mundo en un campo de guerra. Porque decidimos aprender a pensar, a actuar y a ser como intelectuales autónomos, críticos, libres y soñadores de un mundo mejor, como actores y creadores de otra realidad en la que se consideren seriamente la justicia social, los derechos humanos, la libertad ciudadana, la identidad cultural, el libre acceso a la información, la alfabetización crítica y la participación de comunidades de lectores y ciudadanos capaces de construir un futuro” (Hernando Lopera, 2005)

1.1– El problema

Los seres humanos se encuentran inmersos en una realidad enferma con un proyecto de mundo que excluye a la mayoría. Los síntomas –y las consecuencias- de esa enfermedad se aprecian en las diferentes formas de violencia, en las actitudes y conductas de no participación, en la decadencia de los valores humanos y sociales. Todo ello presente en los jóvenes y en los espacios escolares.

Asimismo, se observa que ello es una parte de la realidad, pero que existe otra cara, otros espacios, donde hay intencionalidades y acciones para un cambio socialmente positivo. Espacios que se deben multiplicar y potenciar.

Más allá de que la escuela debe generar acciones para mejorar y salvaguardar su propio espacio, las acciones educativas que desarrolla tienen el compromiso ineludible de propender a *“la construcción de un tejido social basado en la cultura de la empatía, de la generosidad, del servicio, de la gratuidad y de la solidaridad”*.¹⁰

⁹ Lopera, Hernando. Otra bibliotecología es posible ; las bibliotecas no son un mercado. – Medellín, 2005. (En blog: <http://otrabilotecologiaesposible.blogspot.com/.../otra-bibliotecologia-es-posible-las.htm>)

¹⁰ Roche Olivar, Robert; Roche, Ignasi-Kolbe. Ob.cit. -- p.8

Se hace necesario aplicar estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de actitudes y conductas prosociales como camino a esa construcción.

Las bibliotecas escolares, como parte activa de las instituciones educativas, y desde su ubicación estratégica tanto en la interdisciplinariedad de los contenidos científicos como en el espacio natural y convergente de las relaciones interpersonales, pueden y deben tener un rol protagónico en esa tarea.

1.2-Naturaleza del tema

El tema de la presente investigación es compuesto, interdisciplinario.

Las aportaciones más importantes vienen de la Psicología social, pero confluyen espacios de la Filosofía, la Pedagogía, la Sociología y, para esta propuesta concreta, la Bibliotecología y los Medios audiovisuales.



Las estrategias de “intervención educativa” se vislumbran como metodología óptima para la transformación personal y social.

Así, articulando espacios, actividades y contenidos de la biblioteca y de la escuela en general, se identifican las actividades de animación cultural, con todo lo que conllevan de recreativo y atractivo, como un medio efectivo para el desarrollo de actitudes y conductas prosociales en los alumnos.

Se propone, entonces, aplicar un ciclo de cine con contenido social a un grupo de alumnos, y evaluar los posibles efectos en sus actitudes y conductas.

1.3-Objetivos de la investigación

Con esta investigación se pretende:

- ✓ evaluar la efectividad de la Biblioteca Escolar como estimuladora de conductas prosociales a través de actividades de animación cultural como es el “cine-debate” (o “cine-club juvenil”).
- ✓ Encontrar testimonios de la potencialidad de la Biblioteca Escolar como espacio generador y/o estimulador de conductas prosociales.

1.4-Hipótesis

Las preguntas iniciales...

- ✓ ¿Qué efectos tendrá un ciclo de cine con contenido prosocial sobre las actitudes y conductas sociales de adolescentes que concurren al 9º año de EGB de un colegio público de la ciudad de Salta?
- ✓ -El desarrollo de conductas prosociales en los usuarios de la Biblioteca Escolar ¿mejora los vínculos y la participación?
- ✓ -La realización de un ciclo de proyecciones como actividad de animación cultural de la biblioteca ¿puede provocar un acercamiento a la lectura?
- ✓ -¿Cuáles son las temáticas prosociales que impactan más en estos adolescentes?

...condujeron a la formulación de la siguiente HIPÓTESIS:

La aplicación de un programa de sensibilización prosocial - instrumentado como ciclo de cine-debate-, a un grupo de escolares de entre 14 y 15 años (9º EGB), provoca un aumento significativo de sus respuestas prosociales y los predispone a una mayor participación en la Biblioteca.

1. Marco teórico

2.1- Problemáticas sociales. Los jóvenes. La violencia. La solidaridad

*"No acepten lo habitual como cosa natural.
Pues en tiempos de desorden sangriento, de confusión organizada,
de arbitrariedad consciente, de humanidad deshumanizada,
nada debe parecer natural, nada debe parecer imposible de cambiar."¹¹
Bertolt Brecht*

Mucho se habla y se escribe sobre la problemática de las conductas de los adolescentes en la sociedad en general y en las escuelas, en particular. Luego, lo importante es indagar sobre las causas de sus actitudes y conductas y sobre todo encontrar caminos para orientarlas positivamente.

Si bien cuando se generaliza se comete la injusticia de no destacar la presencia – importante, por cierto- de jóvenes con principios, conductas y compromisos socialmente positivos, la realidad es que la mayoría de los adolescentes de la época se muestran indiferentes no solo en lo social sino también en lo individual, con desinterés por el estudio y el trabajo. Con pocos o ningún proyecto, con limitadísimas opciones y en su mayoría superficiales- para la utilización del tiempo libre y el esparcimiento, con ausencia de responsabilidades, hábitos de vida poco sanos, y una enorme presencia de conductas violentas, adicciones varias, etc.

Estas generalizaciones son injustas porque los jóvenes suelen conservar latente un impulso solidario que en circunstancias críticas puede aparecer con enorme fuerza.

Tal fue el caso de la gran inundación del año 2003 en la ciudad de Santa Fe, donde fueron los estudiantes secundarios y universitarios quienes dieron pronta respuesta y organización solidaria frente al desastre.¹¹

Se pudieron ver grandes grupos juveniles organizando rescates, alojamiento, alimentación y asistencia médica a miles de inundados, a riesgo de la propia salud, brindando todo su tiempo y energías.

¹¹ Observado personalmente por la autora de la presente tesina.

Fueron los jóvenes quienes tuvieron capacidad de respuesta y organización frente a la inmovilidad de las autoridades provinciales ante un desastre –preanunciado por grupos científicos- que dejó cientos de desaparecidos y miles de personas sin hogar.

Impacto de la inundación

- *23 muertos (reconocidos oficialmente al 8 de mayo de 2003)*
- *28.000 viviendas afectadas*
- *75.000 personas evacuadas*
- *5.000 establecimientos agropecuarios fuera de servicio*
- *2.000.000 de hectáreas fueron las afectadas en el campo.*
- *1.500 millones de dólares es el costo estimado para reconstruir la infraestructura de la ciudad, las viviendas y las pérdidas agropecuarias.*

“Datos publicados en diferentes medios de comunicación”, en Informe: Inundaciones en Santa Fe : abril de 2003. – ARI. Departamento de Medio Ambiente (*Jorge Giles, Lic. Silvina L. Gutiérrez (Bióloga,* http://www.l.hcdn.gov.ar/dependencias/ari/Principal/LINKS%20TEMATICOS/ULTIMAS%20NOTICIAS/INUNDACIONES_STAFE/Inundaciones_StaFe.pdf (Consultado el 12/11/08)



2

Foto de la inundación en Santa Fe, tomada el 30 de abril de 2003 a las 11 de la mañana. Corresponde al Barrio Roma (a 10 cuadras del centro de la ciudad). <http://www.pima.com.ar/node/165> (visto el 12/11/08)



Voluntarios: <http://argentina.indymedia.org/news/2003/05/109114.php> (visto el 12/11/08)

"Se agradeció, y se sigue haciendo, al puñado de manos solidarias que abrazó a Santa Fe. Cientos de voluntarios colaboraron a través de las distintas instituciones. Voluntarios que sintieron como propio ese sufrimiento se acercaron a los centros de evacuados para dar una mano, un oído, una gota de esperanza a los evacuados. Cientos de voluntarios, bomberos, policías, médicos, militares, vecinos, recorrían las calles de la ciudad en bojes, lanchas y y camiones en busca de personas que quedaron atrapadas por el agua. Cientos de jóvenes universitarios se pusieron al servicio de los inundados para colaborar en la búsqueda e identificación de personas.

Adolescentes y jóvenes se acercaban a los evacuados para colaborar en la asistencia alimentaria y de salud, tanto como aquellos que donaban frazadas y ropa para que el frío no golpeará tanto. Todo el país levantó la bandera de la solidaridad, a través de campañas de entidades religiosas, instituciones gubernamentales y medios de comunicación."

"A un año de la inundación en Santa Fe : el recuerdo". En: Don Bosco en el Litoral y Nordeste de Argentina / salesianoslitoral.org.ar, <http://www.salesianoslitoral.org.ar/ogp/vari0s/sfeflood.asp> (Consultado el 12/11/08)

Jóvenes de diferentes organizaciones políticas, estudiantiles y sociales crearon el "Colectivo Inundación", para coordinar las tareas de salvataje, evacuación y asistencia. En el año 2007, una nueva inundación los encuentra organizados y con una publicación, "Notinundes", donde se definen:

“¿Quiénes somos?: somos un grupo de más de cien jóvenes voluntarios autoconvocados. Pertenecemos a varias organizaciones (centros de estudiantes, instituciones, organizaciones políticas, estudiantes) y nos reunimos con el fin de coordinar acciones ante la emergencia”¹²



Logo “Colectivo Inundación”

En septiembre de 2008, se pudo presenciar la actuación de un “Coro de señas” de La Merced, pequeño pueblo de la provincia de Salta, integrado por personas de todas las edades y capacidades. Algunos con dificultades de audición y habla, una pequeña *comunidad de barrio, familiares, junto a niños, jóvenes y adultos del lugar y de pueblos vecinos* que, simplemente, quisieron colaborar aprendiendo el lenguaje de señas para facilitar la comunicación y la experiencia de la música.

Todo comenzó con la propuesta de una docente especial (Patricia Jáuregui), que dictó cursos y propuso la creación de un coro. Hoy, ese coro tiene 60 integrantes. No hay ni fama, ni dinero, ni regalos, por recompensa. Solamente la satisfacción de la tarea solidaria y de la actividad colectiva.

En Salta funcionan una cantidad importante de organizaciones solidarias. Algunas de ellas son:

- *Fundac: Fundación de ayuda comunitaria (Promueve la participación en actividades orientadas a alentar el desarrollo y mejorar la calidad de vida de habitantes de la zona del cha o salteño).*
- *Fundaprev: Fundación para la prevención de accidentes (Para fortalecer las acciones preventivas y concienciar sobre la responsabilidad de los adultos en el cuidado de los niños frente a situaciones riesgosas).*
- *Voluntariado de lectura (Voluntarios que colaboran gratuitamente con niños o personas que tienen dificultades motrices, visuales o que están enfermas).*

¹² Notinundes : Boletín de “Colectivo Inundación”. – N°1. --Santa Fe, 4 de abril de 2007.

- *Asociación Manos* (Desarrolla actividades gratuitas de integración. Busca crear un espacio de inclusión, con actividades vinculadas al arte y la cultura).
- *Fudación Papis* (Sistema de padrinazgo para facilitar que jóvenes estudiantes puedan completar sus estudios, solventando gastos básicos de útiles y transporte).
- *ADRA: Agencia Adventista de desarrollo y recursos asistenciales* (Asisten a establecimientos educativos ubicados en parajes remotos de Salta, Jujuy, Misiones y Formosa, siendo sus áreas prioritarias la atención primaria de la salud, educación básica, desarrollo económico y respuesta ante emergencias y desastres naturales).
- *Fundación COPAIPA: Cine club que ofrece funciones semanales gratuitas para difundir el cine de autor y el cine arte.*
- *Fundación Ayni Kallpac qori waman: La reciprocidad con el águila dorada de fortaleza* (Busca despertar conciencia acerca del cuidado de la naturaleza y de las especies de árboles nativos. Trabaja con instituciones educativas).
- *Fundación Impulsar: programa para jóvenes emprendedores* (Su objetivo es contribuir a la formación de empresarios mediante capacitación, orientación y apoyo económico para la concreción de proyectos).
- *Música en el hospital de niños* (Enseñanza de música a pequeños pacientes en tratamiento oncológico).
- *Fundación Sociedad de la Estrella* (Brinda atención personalizada a cargo de profesionales especializados, para niños con síndrome de down desde sus primeras semanas de vida hasta los 6 años).
- *Fundación ALA* (Trabaja con niños recién nacidos hasta los 14 años que sufren problemas auditivos).
- *CITA: Centro Integral de Trastornos Alimentarios* (Destinado a la atención de pacientes con enfermedades alimentarias, a interesados en educación alimentaria personal, familiar y docente).
- *Fundación CEOS-SOL: Centro Oeste Sudamericano-Sol* (Sistema solidario de salud; posee un programa de detección de enfermedades discapacitantes en chicos en edad escolar. Capacitación en estimulación temprana de niños hipoacúsicos, rehabilitación de discapacitados y otros temas de salud).
- *Payamédicos* (Grupo de profesionales que trabaja por la salud emocional de los pacientes hospitalizados y de sus familiares y amigos. Desarrollan una terapia

complementaria a la medicina tradicional, desdramatizando el ámbito hospitalario con una combinación de arte, medicina y psicología).

- *Centro de rehabilitación Ecuestre-Equinoterapia (para la rehabilitación de pacientes con diversas patologías, con un equipo interdisciplinario y actividades con equinos)*
- *Fundación Lumen (Brinda ayuda para adolescentes con adicciones, desde 13 años en adelante).*
- *Fundación Lapacho (Dedicada a la asistencia y prevención de la violencia familiar, social, abuso sexual y maltrato infantil).¹³*

Son múltiples los ejemplos que se observan a diario sobre acciones prosociales diversas. Tomando la idea de Mónica Sorín¹⁴ que al azar repasó noticias del diario para patentizar las condiciones adversas en que se desarrollan los niños y los jóvenes de todo el mundo, se buscaron datos sobre la existencia de potencialidad de respuestas positivas en el ser humano, para preguntarse después: **...si estas conductas surgen “casi” espontáneamente... ¿qué podemos hacer para generar condiciones de estímulo a las mismas?**

Algunos datos recogidos al azar:

Diario “El Tribuno” de Salta, del 22 de mayo de 2008

Positivas:

- Jornadas ecológicas: Luego de varias jornadas de recolección de envases descartables, la comunidad de Coronel Moldes se benefició con la adquisición de sillas de ruedas, muletas y medicamentos que fueron destinados al Hospital... y a personas con capacidades diferentes. La iniciativa fue organizada por la Fundación CEOS-SOL, la Municipalidad y los medios de comunicación locales, a fin de limpiar y cuidar el ambiente. Luego de la exitosa experiencia, los vecinos conformaron la “Brigada Verde”, integrada por niños y jóvenes del pueblo.

Negativas:

- El informe del INDEC agudiza la polémica sobre la pobreza: El organismo estima que hay menos de 5 millones de pobres. Las consultoras privadas, entre 11 y 13 millones.
- Aborígenes continúan el bloqueo a la municipalidad: Exigen la entrega de las tierras que habitan. No consiguen respuestas.
- Investigan conexión salteña de una red de narcotráfico.
- Saquearon por segunda vez las oficinas del Correo.
- Buscan a un hombre que quiso abusar de una joven.
- Etc.

¹³ Bajo la lupa : movidas solidarias en Salta. – En: M&S. N° 100, 2 de agosto de 2009 . – Salta : Tiempos de Información, 2009. pp.16-17.

¹⁴ Sorín, Mónica. Niñas y niños nos interpelan : Prosocialidad producción infantil de subjetividades. – Montevideo : Nordan, 2004.—pp.13-14.

Diario "El Tribuno" de Salta, del 9 de junio de 2008

Positivas:

- Se realizó la colecta anual "Más por menos" : Cáritas Argentina asiste a alrededor de 3 millones de personas carenciadas a través de 32 mil voluntarios.
- Ayuda ante crisis sociales : Un equipo de profesionales de la ONG PAPIS (Proyecto de Ayuda para una Infancia Segura) está asistiendo gratis a personas que atraviesan crisis emocionales y situaciones sociales complejas.

Negativas:

- Por hora, se denuncian 157 delitos en el país : el Ministerio de Justicia confirmó que el índice para el 2008 aumentó un 15% con respecto al 2006.
- ETA atentó contra un diario del País Vasco : La bomba, con cinco kilos de explosivos, no causó heridos.
- Mató a 7 personas en un ataque de locura : Enajenado, un japonés lanzó su camión contra la gente, y luego los remató con un cuchillo. Hubo alrededor de 18 heridos.
- Quejas, un síntoma inapelable de la crisis en los centros de salud : El sistema se ha deteriorado por el incumplimiento y la falta de estímulo y supervisión.
- Celíacos del interior "la pasan muy mal" : Al precio de la dieta se suman la falta de programas sociales y médicos capacitados en los hospitales.
- Ladrones violentos atemorizan a una mujer y a sus hijos : La joven, madre de tres chicos, declaró contra un vecino, que la amenazó por sus dichos y le robó.
- Detienen a una pareja y secuestran cocaína.
- El acusado del crimen del empresario dirá sus últimas palabras.
- Asesinaron a un joven de 17 años de dos cuchilladas.
- Asesinaron a un adolescente para sacarle el celular.
- Asaltan a una anciana y le roban dinero y joyas.
- Hoy juzgan a un ex policía acusado de matar a un limpiavidrios.
- Matan a un hombre durante una pelea.
- Etc.

De hecho, cualquiera que abra un periódico para chequear noticias de conductas socialmente positivas y negativas, sin duda se va a encontrar con cantidades de las últimas y muy pocas de las primeras.

¿Esto es así porque así es la realidad de las personas? ¿O esto es lo que reflejan los medios porque las conductas socialmente positivas –abundantes en lo cotidiano y que tienen una infinita graduación- no son "noticia"?

Y en este resaltar lo negativo de la sociedad se comunica un mensaje muy peligroso que refuerza sentimientos de impotencia, de indiferencia, de desvalorización de lo ético, de "sálvese quien pueda".

Y solo queda una imagen apocalíptica del presente y del futuro y se pasan de largo los verdaderos modelos a seguir, que siguen existiendo.

"Estamos viviendo (aunque no sea más que en la medida desatenta a la que nos han acostumbrado los medios de comunicación de masas) nuestros propios terrores del final de los tiempos, y podríamos decir que los vivimos con el espíritu del bibamus, edamus, eras morimur, al celebrar el crepúsculo de las ideologías y de la solidaridad en el torbellino de un consumismo irresponsable [...]"

¿Existe una noción de esperanza (y de propia responsabilidad en relación al mañana) que pueda ser común a creyentes y a no creyentes? ¿En qué puede basarse todavía? ¿Qué función crítica puede adoptar una reflexión sobre el fin que no implique desinterés por el futuro, sino juicio constante a los errores del pasado?"

Porque de otra manera sería perfectamente admisible, incluso sin pensar en el fin, que cuando éste se aproxima, colocarse ante el televisor (resguardados por nuestras fortificaciones electrónicas) y esperar que alguien nos divierta, mientras los sucesos, entre tanto, van como van. Y al diablo los que vengan detrás.

15

Algunos viejos judíos suelen repetir una frase basada en palabras del Talmud: "al mundo lo sostienen unos pocos hombres buenos".¹⁶ Esos hombres "justos" o "buenos". que según ese libro sagrado serían solo 36, en realidad son muchos, muchísimos héroes anónimos e ignorados.

"Salvar una vida es como salvar a un mundo entero" (Talmud).

Lo cierto es que si se observa un poco más allá de las primeras planas de los diarios, se puede ir descubriendo otra cara de la moneda: organizaciones de lectores voluntarios

¹⁵ Eco, Umberto; Martín, Carlo María. ¿En qué creen los que no creen?. – Buenos Aires : Temas de hoy, 1997. p.17

¹⁶ Existe una tradición hebrea que los talmudistas remontan al origen de los siglos, a los misteriosos tiempos del profeta Isaías. Según esta tradición, el mundo estaría sostenido por "36 hombres justos", en nada diferentes a los comunes mortales. Ni ellos mismos conocen su condición, pero si uno de ellos faltase, el sufrimiento de los hombres contaminaría incluso el alma de los recién nacidos y la humanidad quedaría envuelta en un mar de gritos y lamentos. Porque solamente mientras existan los justos, que son el corazón multiplicado del mundo, mientras no deje de fluir el amor por el prójimo, sólo así, Dios permitirá que el mundo siga existiendo. En: <http://www.nueva-acropolis.es/gandia/pagina.asp?art=4831>, 14/07/08.

para discapacitados visuales, agrupación barriales que se organizan para construir sus propias viviendas en forma colectiva o generar sus propias fuentes de trabajo comunitarias (Agrupación Tupac Amaru en Jujuy¹⁷), Brigadas Internacionalistas solidarias para el fomento y desarrollo de las bibliotecas de Bolivia y Perú¹⁸, o el fenómeno de las cadenas de mails que ayudan a encontrar niños desaparecidos, medicamentos, y despliegan múltiples acciones solidarias, por nombrar unos pocos ejemplos.

Sin tener en cuenta estas potencialidades, en general, las respuestas de las instituciones a la problemática y conductas antisociales suelen pasar por la sanción, la presión, la coerción, el menosprecio, la exclusión... que solo contribuyen a reforzar esas conductas.

“...En este aspecto, ustedes los ingleses, al igual que la mayoría de otras naciones, me hacen pensar en los maestros incompetentes, quienes prefieren expulsar a sus alumnos antes que enseñarles. En vez de infligir estos horribles castigos, sería mucho más adecuado proveerlos con medios de vida y evitar así que estén ante la cruel necesidad de convertirse primero en ladrones y después en cadáveres...”

Tomás Moro, 1515 - Utopía

19

El análisis de la violencia y sus causas puede ser el hilo conductor para encontrar esos caminos que nos lleven a desarrollar metodologías para el cambio prosocial, es decir para la convivencia con pautas socialmente positivas.

Una afirmación básica es que “la violencia genera violencia” y con solo mirar a nuestro alrededor podemos darnos cuenta de que esa violencia se va naturalizando y pareciendo “normal”, como si el acostumbramiento habilitara el aumento constante.

Las múltiples expresiones e intensidades de manifestación de la violencia se encuentran arraigadas culturalmente y se reproducen de generación en generación afectando a todos los individuos pero con efectos más graves a los más débiles y desprotegidos. En la relación asimétrica que supone, la violencia tiene ejecutores y víctimas. Pero los mismos ejecutores son víctimas –y consecuencia- de la violencia generalizada en la sociedad, ya sea bajo formas evidentes o sutiles.

¹⁷ <http://www.tupacamaru.org.ar/> (Consultado el 07/07/09)

¹⁸ http://www.info-bolivia.com/parten-las-ii-brigadas-internacionalistas-solidarias-para-los-noticias-bolivia_a-9761.html (Consultado el 07/07/09)

¹⁹ Moro, Tomás. Utopía. – Buenos Aires : La Página, 2003. – p. 58.

Brites de Vila y Müller²⁰ señalan que:

“Sus formas más evidentes son:

- *El machismo*
- *El secuestro*
- *El asalto*
- *La violación*
- *La guerra de conquista*
- *Las actividades del hampa*
- *Las acciones terroristas*
- *La prostitución o explotación laboral infantil,*
- *La corrupción en la función pública*
- *El acoso y abuso sexual,*

entre otras muchas formas [...]

Existen formas de violencia sutiles, encubiertas, no reconocidas por sus agentes:

- *La crítica destructiva*
- *La desvalorización del otro*
- *Las exigencias desmedidas*
- *Coacciones y demandas sutiles bajo forma de pasividad y debilidad*
- *Los prejuicios*
- *La discriminación*
- *No considerar al otro ni respetar sus diferencias*
- *Ignorar sus necesidades y sus derechos*
- *El rechazo o descuido de las personas por parte de quienes son responsables de brindarles cuidados.*

Encontramos violencia encubierta en las coacciones de la moda, la publicidad, la seducción de la imagen, las falsas promesas de la propaganda, el desenfreno del deseo que no mide las consecuencias, la confusión generacional de roles que lleva a los adultos a competir con los jóvenes y a no contenerlos.

Otra forma de violencia se encuentra en los sistemas económicos extremos que niegan el valor prioritario de los seres humanos y su dignidad.”

²⁰ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Prevenir la violencia :convivir en la diversidad. –4ª ed. – Buenos Aires : Bonum, 2005. – pp. 10-11

“En los países latinoamericanos, la hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trizas el tejido social comunitario. ¿Qué destino tienen los nadies, los dueños de nada, en países donde el derecho de propiedad se está convirtiendo en el único derecho? ¿Y los hijos de los nadies? A millones, que son cada vez más muchos, el hambre los empuja al delito, a la mendicidad y a la prostitución; y la sociedad de consumo los resulta ofreciendo lo que niega. Y ellos se vengán con el delito. bandas de desesperados unidos por la necesidad de comer y de esperar...”
... la escuela del mundo al revés.

Coincide con lo expuesto por Mónica Sorín (2004) cuando dice que aunque hay millones de niños que no están expuestos directamente a guerras y otras violencias explícitas, *“operan sobre ellos múltiples violencias simbólicas”* de entre las cuales destaca *“la televisión basura y la compulsión al consumo con su correspondiente parafernalia publicitaria”*.²¹ Y brinda ejemplos de cómo desde la televisión y la publicidad se enseña a los niños y jóvenes a discriminar y excluir, a incorporarse a la banalidad, la rebeldía sin contenidos, la masificación, la anorexia, a la búsqueda del éxito sin importar los medios a emplear.

También señalan la importancia de las violencias internas o intrapsíquicas, imposiciones que emergen de modelos sociales y que se traducen en frases como *“debo mantener la silueta”, “debo matarme trabajando”, “debo pasarme la vida estudiando”, “debo mantener separada mi racionalidad de mis afectos”, “tengo que estar siempre bien”, “tengo que tenerlo todo y controlarlo todo sin importar la legalidad ni la ética...”*

Es importante hacer una diferenciación entre *“violencia”, “agresión”* y *“agresividad”*:

“Violencia: Aplicación de la fuerza física y psíquica, a) como expresión de la agresividad, o b) como medio legítimo o ilegítimo de establecimiento, mantenimiento o superación de determinadas relaciones de poder y dominación. Para el mantenimiento de estas conductas, los poseedores de las posiciones de poder y de dominación necesitan medios personales y materiales para proceder,

²¹ Sorín, Mónica. Ob.cit.—p.14

en los casos de rechazo de obediencia, a la aplicación de la violencia de acuerdo con el sistema de dominio correspondiente. La violencia adopta muy diversas formas...

Agresión, agresividad: En general, cualquier forma de conducta o actitud hostil u ofensiva. Diversas teorías psicológicas y sociológicas intentan explicar la conducta agresiva como genéticamente fundada y socialmente provocada. En la investigación sobre el comportamiento de los animales, la agresión se considera parte indispensable de la lucha por la vida... Como facultad vital básica, como dotación instintiva natural de las personas, la agresividad adopta en la realidad social numerosas formas de acción y transformación. La teoría de un antiguo y autónomo instinto agresivo del hombre es, al mismo tiempo, una referencia a la virtual hostilidad hacia la cultura de las personas y, con ello, a la necesidad de protegerse, mediante la presión institucional de las formas de vida social, de los impulsos activos hostiles y destructores del hombre o bien de encontrar un compromiso óptimo, para el individuo y la sociedad, entre la energía agresiva y la normatividad cultural. Por tanto, el problema de la agresividad para la sociología es, ante todo, el problema del dominio de la agresividad... ”²²

Brites de Vila y Müller sostienen que la violencia, que puede ser macrosocial o microsocia (según se presente en un ámbito social amplio o más directo) “podría definirse como un estado de las relaciones humanas”, mientras que “la agresión es la conducta que daña a otros seres vivientes o a objetos” y la agresividad es “la pulsión individual que genera conductas defensivas ante posibles daños” y puede tener características “sanas” o volverse destructiva.

Esa “agresividad sana” es un mecanismo muy importante para la autopreservación y el desarrollo ya que “es adaptativa ante las distintas circunstancias que amenacen la integridad del sujeto... es reactiva: responde a conflictos emergentes... es diferenciadora en los vínculos amorosos... genera nuevos intereses y vínculos...”; pero cuando es reprimida genera conflictos y alteraciones físicas, psicológicas y en las relaciones interpersonales.

Pero si esos impulsos se pueden manejar lúdicamente, con la orientación y acompañamiento de la familia, la escuela y otros agentes sociales, promoverán el desarrollo de conductas individuales y sociales positivas, proactivas y responsables.

²² Hillmann, Kart-Heinz. Diccionario enciclopédico de sociología. – Barcelona : Herder, 2001.

Esta diferenciación entre la agresividad y la violencia es un punto fundamental para hablar de prosocialidad, tanto para evitar confusiones respecto del tipo de conductas que se observan como para partir del supuesto de que las conductas pueden generarse, estimularse, educarse, corregirse, y, por tanto, canalizar ese impulso “agresivo” para la supervivencia hacia un plano de la supervivencia colectiva.

La socialización del ser humano se desarrolla primero en la familia y luego –en nuestra sociedad y generalizando- en la escuela. Pero familia y escuela ejercen diversas formas invisibles de violencia que suelen considerarse “naturales” y “necesarias” y que van configurando conductas en los individuos.

Las personas están condicionadas por realidades previas a su nacimiento y fuera de su control, tales como su grupo familiar, la lengua, los afectos y rechazos que nutren el lenguaje que van adquiriendo, las expectativas puestas en ellos por sus mayores y las pautas culturales de su entorno, transmitidas por sus primeros cuidadores.

Todas las expresiones y acciones de las personas que rodean a un infante se anticipan a lo que puede comprender y exceden sus posibilidades de respuesta.

Asimismo, lo que se le ofrece es escaso frente a lo ilimitado de sus deseos; como también suele suceder que los adultos esperen lo imposible de sus hijos.

“La ‘realidad’ consiste al principio en las definiciones que sobre ella proporciona el discurso cultural, mediatizado para el infante a través de sus primeros cuidadores.

De esta forma, la violencia primaria incluye el inculcamiento de una escala de valores y prohibiciones, un discurso cultural predigerido, necesarios para organizar el psiquismo del bebé. Eso favorece pasar del principio del placer, al principio de realidad.

Partiendo de las necesidades primarias del infante, la madre le demanda lo esperado por la sociedad.”²³

Si los modos de relacionarse con los demás y con el mundo, así como los valores y actitudes, se van configurando desde el nacimiento en base a las experiencias y

²³ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Ob.cit. – p.20-21

contenidos que provee el entorno, es obvio que las conductas de las personas serán según las oportunidades que se les brinda.

Entonces, ¿si fuera posible ofrecer al niño un entorno de actitudes y conductas socialmente positivas, su personalidad se configuraría en esa dirección?

“...se incorporan los distintos matices entre amor y odio, aceptación y rechazo, volviéndose posible la intervención racional para guiar las acciones de acuerdo al principio de realidad (aceptación de normas de convivencia, pautas éticas, control de los impulsos)” (Brites de Vila, Müller, 2005)²⁴

Pero ¿qué ocurre con una persona que no tuvo tales oportunidades desde su nacimiento? ¿Pueden contrarrestarse los condicionantes negativos que ejercieron y ejercen influencia?

Si ello no fuera posible, todo lo desarrollado por las técnicas de intervención en psicología no tendría razón de ser. Y es una verdad de Perogrullo que las personas realizan aprendizajes en forma permanente y su aprendizaje se puede orientar, así como se pueden corregir conductas.

“La persona que avanza hacia su madurez emocional puede seleccionar no sólo qué decir y hacer, sino cómo hacerlo, de manera de no ser destructivo hacia otros ni hacia sí misma. Aprende a cuidar tanto a las personas como a las cosas y al entorno, se hace responsable de mantener vínculos recíprocamente armónicos. Esto hace posible sostener las relaciones, cultivándolas y conservándolas a través de los conflictos y las crisis [...]

[...] Existen formas disimuladas o manifiestas de descuido de las reglas de convivencia, así como pasividades y sometimientos difíciles de modificar, que constituyen actos antisociales, como no cumplir con pagos existiendo la posibilidad de hacerlo, dejar esperando a personas citadas, el ‘no te metas’, el seguir las reglas literalmente, sin considerar las situaciones, cumplir normas injustas por sometimiento, etc.

²⁴ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Ob.cit. -- p.23

La sociedad de consumo y la carencia de límites inducen a creer que todo puede conseguirse por las buenas o por las malas, empobreciendo el desarrollo de las pautas éticas y el control de los impulsos.

Lo deseable es que el ser humano se identifique con la sociedad de que forma parte sin renunciar a su espontaneidad. Que pueda satisfacer sus necesidades de un modo socialmente aceptable, sin dejar de lado su responsabilidad de mantener y modificar el mundo que lo rodea, para aportar algo bueno a la sociedad.

Todos los seres humanos llevan las huellas de lo que la sociedad ha marcado en ellos. ²⁵

Pero, ¿qué es lo que la sociedad posmoderna busca registrar en las cabezas? Las bondades del capitalismo y sus megaproyectos, la felicidad representada por grandes centros comerciales donde quedarse a vivir, con cines, restaurantes, ropa, gimnasios, supermercados, joyerías, salones de juegos infantiles (jamás a la intemperie), casinos y otros productos de la sociedad de consumo... como camino cierto hacia el placer...

Cuando en realidad es el camino cierto a la pérdida de la identidad colectiva. *“La sustitución de la memoria social por el deseo de compra y el autismo individualista”*.

“En dicho mundo, las expectativas, los deseos, las esperanzas, los objetivos de cambio, y las depresiones se superan individualmente... Si le acosan en el trabajo, si le despiden, si violencia de género, si la explotación de clase, si alienación social, no actúe colectivamente. No se proponga un proyecto alternativo de liberación, no critique al sistema...” ²⁶

Es necesario presentar lucha a las propuestas del sistema —que incluyen necesariamente a los pobres— tendientes a construir al “idiota social”²⁷. Y esa lucha se debe presentar desde la escuela, centros culturales y otras instituciones... prosociales.

Sí, “todos los seres humanos llevan las huellas de lo que la sociedad ha marcado en ellos” ... pero cada ser humano puede llegar a decidir qué hacer con ellas...

²⁵ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Ob.cit. -- p.23-24. El resaltado no es del original.

²⁶ Roitman Rosenmann, Marcos. El renacer del idiota social. -- En: www.jornada.unam.mx/2008/05/31/index.php?section=opinion&article=028a1mun (Consultado el 01/06/08)

²⁷ Roitman Rosenmann, Marcos. -- Ob.cit.

“El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. En su mundo visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no se desmorone, ni desaliento que no busque su aliento. En su mundo no encuentra su contraescuela.”
Escuela del mundo al revés.

2.2- Prosocialidad

Umberto Eco habla de “universales semánticos”, es decir “nociones elementales comunes a toda la especie humana que puedan ser expresadas por todas las lenguas” y que se refieren a la conciencia del propio cuerpo en el espacio. Así como de una ética natural, común a religiosos y no religiosos, que tiene su origen en el reconocimiento de sus capacidades físicas y afectivas y de lo que significa la “constricción” de las mismas. Y que a partir de ello se desarrolla una dimensión ética cuando se asume la existencia de “los demás”.

“Nosotros (de la misma forma que no somos capaces de vivir sin comer ni dormir) no somos capaces de comprender quién somos sin la mirada y la respuesta de los demás”.²⁸

Esa conciencia de la importancia de los demás sería el hilo conductor de conceptos y conductas éticas básicas y comunes a distintas culturas y religiones.

Pero en la base de ese conocimiento de uno mismo y de la percepción de “los otros” está la necesidad de afecto, común a toda persona, en su condición de especie social.

Esa necesidad de afecto, generalmente expresada en apoyo y aceptación, alcanza no solo el presente, sino que precisa de alguna seguridad sobre la permanencia del mismo.

El afecto es la materia prima de las conductas prosociales y es un tesoro inagotable:

“El afecto es algo que puede acumularse y que fluye y se traslada de una persona a otra”.²⁹

²⁸ Eco, Umberto. Ob.cit. -- pp. 85-97

²⁹ Roche Olivar, Robert. El afecto, una necesidad humana. -- 2002
 (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

Y la motivación más profunda... ¿podrá ser el deseo de la felicidad compartida?

"Entonces, o disfrutar de la vida es algo malo, en otras palabras, experimentar placer lo es, en cuyo caso uno no debería ayudar a nadie a lograrlo sino que por el contrario habría que intentar salvar de un destino tan espantoso a toda la humanidad, o, si es algo bueno para los demás, y a uno mismo no le está sólo permitido sino que está obligado a hacer algo por los otros, ¿por qué motivo es que la caridad no puede empezar por casa? Después de todo, se tiene tanto un deber para sí como para el vecino, y si la naturaleza dice que uno debe ser amable con el prójimo, no puede girar sobre sus talones y comenzar a ser cruel consigo mismo... la naturaleza quiere que nos ayudemos unos a otros a disfrutar de la vida por la sencilla razón de que ningún ser humano tiene el monopolio de su protección... nos dice que nos aseguremos de no perseguir nuestros propios intereses en detrimento de los ajenos... Es un error privar a alguien de un placer para disfrutarlo uno, pero privarse uno mismo de un placer con el fin de lograr el bienestar de un tercero es un acto de humanidad por el cual siempre se gana más de lo que se pierde. Primero porque tales actos son habitualmente pagados con la misma moneda. Segundo porque el mero hecho de haberle otorgado a otro una alegría, y haberse así su afecto y su buena voluntad y disposición, genera una satisfacción que sobradamente excede la pérdida de un material..."

Tomás Moro, 1515. "Utopía"

30

o *Concepto y Antecedentes*

La problemática creciente de las conductas antisociales ha generado, en las últimas décadas, una valiosa preocupación, tanto a nivel social como profesional. En el campo de la psicología se tradujo en una renovación en el área de la intervención del comportamiento agresivo y de la delincuencia, con nuevas alternativas teórico-explicativas y nuevos procedimientos de prevención y tratamiento.

Dice González Portal (1999)³¹ que desde el ámbito social surgieron demandas que provienen del balance negativo de ventajas/inconvenientes que se hace de los sistemas tradicionales punitivos -en el caso de la delincuencia- y de institucionalización -para los pacientes psiquiátricos- demandando, consecuentemente, "nuevas formas de intervención que sustituyeran con éxito a las anteriores".

Desde lo profesional, las investigaciones y avances en la conceptualización de los procesos de socialización y de desarrollo evolutivo del comportamiento antisocial (nuevos modelos teórico-explicativos), dieron lugar a nuevos procedimientos de intervención optimizadores.

³⁰ Moro, Tomás. Utopía. - Ob.cit. - pp. 126-127.

³¹ González Portal, María Dolores. Conducta prosocial : evaluación e intervención. - Madrid : Ediciones Morata, 1992.

En su libro presenta una revisión de las investigaciones y programas que desde los 70' – en que surge fuertemente la preocupación por el comportamiento agresivo y su tratamiento- van configurando el concepto de “conductas prosociales”.

Según González Portal, las “claves del comienzo” para las investigaciones se encuentran en una investigación que hiciera un periodista del New York Times (Rosenthal, 1964) a partir del asalto y posterior asesinato de una joven que regresaba a su casa en la madrugada y que no fue socorrida en forma directa ni indirecta por los muchos vecinos que presenciaron el hecho. El objetivo de la investigación era descubrir por qué ninguna de las 38 personas que habían observado el suceso, intervino, ni siquiera indirectamente, para brindar alguna ayuda.

A partir de la publicación de Rosenthal se desarrollaron una serie de investigaciones, siendo las más significativas las realizadas por Latané y Darley (1968) que tuvieron importantes repercusiones en el ámbito científico. Ellos se dedicaron a estudiar “la intervención en emergencias”, ponen en evidencia el fenómeno de la “inhibición social de ayuda” y proponen un marco teórico de investigación basado en *“tres tipos de procesos psicológicos: la influencia social, la inhibición de la audiencia (en cuanto ignorancia pluralista) y la difusión de la responsabilidad.”*

El concepto de “prosocialidad”, dice también Sorín³², surge en la década del sesenta en la psicología social norteamericana a partir de las investigaciones de Rosenthal sobre “el efecto espectador” y la “conducta de no ayuda” de los testigos del asesinato.

Las investigaciones de Latané y Darley tuvieron enorme repercusión en el ámbito científico y sus trabajos fueron citados en la mayoría de los artículos sobre “conducta de ayuda” publicados en las revistas especializadas en los años 1973 y 1974.

“Irrumpe así con fuerza un cuerpo de investigaciones dirigido a la clarificación y el estudio de lo que en un principio se llamó ‘altruismo’ y hoy se encuentra reformulado en términos de conducta prosocial de ayuda, y por nosotros conceptualizado desde una perspectiva más amplia como conducta prosocial de tipo asistencial” (González Portal, 1989b).³³

³² Sorín, Mónica. Ob.cit.— p.20

³³ González Portal, María Dolores. Ob.cit.— p.20

En la década de los setenta, se desarrollan mucho las investigaciones sobre conducta prosocial en Estados Unidos (muy escasamente en Europa). Con dos vertientes: conducta asistencial (de ayuda o altruismo) y conducta prosocial como herramienta para contrarrestar la agresión y la delincuencia.

Posteriormente se observó una progresiva inclusión de nuevos aspectos en la conceptualización de las “conductas prosociales”,

A partir de la década de los 70, además de los estudios sobre comportamiento agresivo y delincuencia, se desarrollan los referidos a la “consideración social de las necesidades y comportamientos de tipo asistencial” (tanto en situaciones de emergencia como de simple necesidad).

La preocupación se relaciona con *“la deshumanización, como factor inherente al desarrollo y al progreso social de las grandes ciudades, la mayor potenciación y consiguiente expansión de los medios de comunicación, con el correspondiente aumento de información y difusión de actos y casos límite, y un paradójico fenómeno de aumento y reducción convergentes de la sensibilidad de la sociedad, manifestada a través de colectivos y demostrada en actuaciones individuales, ante situaciones de emergencia y ante situaciones de necesidad experimentadas por otros”*³⁴ y las alternativas que puede ofrecer el desarrollo de la prosocialidad.

Ante el incremento de la violencia y las situaciones de necesidad –y de la difusión de esas situaciones por los medios de comunicación- en algunos sectores sociales aparecen respuestas, que van desde las acciones individuales de ayuda (donar sangre, colaborar económicamente con instituciones, etc.), hasta la participación en organizaciones educativas, sociales, políticas o religiosas, con un interés por buscar soluciones de fondo que encuentran en los “métodos de intervención optimizadores” la metodología adecuada. Métodos y modelos cuyas propuestas se han multiplicado en los últimos años, aunque no así su difusión fuera del ámbito profesional.

³⁴ González Portal, María Dolores. Ob.cit.— p. 16-17

Según Sorín, esas investigaciones se caracterizan por: procurar comprender el concepto de ‘ayuda’ en su dimensión conductual y asistencial: por el desarrollo de estudios sobre otros conceptos (reciprocidad, compartir, equidad, responsabilidad social, cortesía, justicia, etc.) que se integran en el concepto de ‘altruismo’ primero, y luego en el de ‘conducta prosocial’; porque plantean dicotómicamente los conceptos de conducta y de motivación (tema de debate entre los investigadores de la prosocialidad); y porque aparece el individuo aislado como ‘portador’ o no, de conductas prosociales, entendiendo lo social simplemente como el entorno y condicionante del sujeto, quedando invisible la “lógica social institucionalizada”.

“Cuando en 1978 me propuse estudiar aspectos valorativos en niños cubanos, tomé la noción de ‘actitud’, en su versión de los tres componentes: cognitivo, afectivo, conductual. Con ello intentaba abordar de modo integrado lo que esos niños pensaban, sentían y hacían. Al mismo tiempo, la noción de actitud vinculaba de modo más explícito la relación individuo-sociedad: mientras la ‘conducta’ era portada por un individuo, la noción de ‘actitud’ suponía una idea de construcción social.”³⁵

El concepto “conducta prosocial” es relativamente nuevo y “... son muchos, me atrevería a decir que la mayoría de nuestros psicólogos, ya sean recién licenciados o con años de experiencia profesional, los que no conocen la existencia y/o el significado de un constructo llamado conducta prosocial y, por consiguiente, tampoco conocen la utilidad de sus derivaciones aplicadas...” (González Portal, 1992)³⁶

Quizá hoy, 2009, el concepto esté más difundido; pero la consulta entre docentes, psicólogos y otras personas con formación académica afin, no mostró un panorama diferente.

Es así que, pese a su importancia interdisciplinaria, en Salta y en el resto del país, la mayoría de los profesionales y docentes de los campos que involucra, no conocen ni el constructo teórico ni su utilidad; y ello a pesar de que está presente en numerosas publicaciones del Ministerio de Educación.

³⁵ Sorín, Mónica. Ob.cit.—pp.16.

³⁶ González Portal, María Dolores. Ob.cit.— p.9

Según el estudio que hace del tema González Portal (1992) si bien se advierte consenso en definir a las conductas prosociales como “conductas sociales positivas”, surgen discrepancias al caracterizarlas y clasificarlas.

Para la presente investigación se adopta la definición de Conductas Prosociales propuesta por Roche Olivar que se transcribiera en la “Introducción”; definición que posteriormente (2004), Roche actualizara de este modo:

*“aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, **extrínsecas o materiales**, favorecen a otras personas o grupos (según los criterios de estos) o metas sociales **objetivamente positivas** y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, **creatividad e iniciativa** de los individuos o grupos implicados.”*

37

Se resaltan en negrita los términos aumentados que, al decir del autor, “*introducen un mayor rol del receptor como criterio de validez y eficacia de la acción prosocial*”.

Esta definición es más amplia que las que se ofrecían en las primeras investigaciones sobre el tema, no solo porque supera el enfoque unidireccional sino porque también atiende a la complejidad de las acciones humanas en los aspectos relacionales y sistémicos y a las dimensiones culturales susceptibles de aplicación en el campo social y político.

La repercusión más importante de los estudios acerca de la “Prosocialidad” está en el terreno de la **prevención y tratamiento** de las conductas antisociales que se han transformado en un problema social prioritario.

Las conductas prosociales, en determinadas condiciones de vida, se desarrollan natural y espontáneamente a partir de los modelos que aportan la familia y la sociedad. Pero además de que no todos tienen la suerte de disponer de modelos prosociales para hacer frente al conflictivo entorno y las conductas antisociales que genera, es necesario encarar acciones sistemáticas, intensivas y extensivas, para estimular y reforzar las

³⁷ Roche Olivar, Robert. Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela : guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje vital en alumnos del EGB 3. – Buenos Aires : Ciudad Nueva, 2004. p.19

actitudes y conductas socialmente positivas, o como dice Roche, *“equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales”*³⁸. En tal sentido existen programas y experiencias para consultar.

Cuando se analizan los espacios propicios para el desarrollo y estímulo de conductas prosociales se menciona, generalmente, familia, escuela y clubes deportivos.

Pero las bibliotecas tienen una potencialidad pocas veces tenida en cuenta al diseñar programas para el cambio o el desarrollo social...

Desde la óptica de la prosocialidad se puede estimular la creación y desarrollo de bibliotecas que aporten efectiva e intensivamente al cambio, al mejoramiento de las relaciones sociales, a la inclusión, al rescate de la identidad, al consenso en torno a proyectos colectivos, a los procesos de integración entre países hermanos, a la tolerancia y el sostenimiento de la paz y los derechos humanos. Bibliotecas que articulen su actividad en torno a proyectos y programas que incorporen como objetivo fundamental el estímulo y desarrollo de las conductas prosociales.

“Hacia una transformación social:

Un educador, maestro o padre y todos los especialistas referentes a la optimización social e incluso al cuidado de la salud [...] son verdadera y propiamente agentes de transformación social y pueden serlo con orientación prosocial...

La prosocialidad es un valor y también un método científico que tiene un potencial para la transformación positiva de la sociedad. La educación escolar y familiar figuran entre los campos más incisivos, a largo plazo, para esta transformación.

Pero hay otros campos de la actividad humana que deben considerarse como estratégicamente necesarios para un cambio progresivo social y que pueden activarse desde el mundo académico: especialmente aquellas ciencias que tienen una referencia directa al hombre: la política, la historia, la literatura, las ciencias de la información y de la comunicación, etc.

En cualquier persona, sea desde su propio rol profesional, o desde su rol social o político puede implicarse decididamente para actuar como agente de transformación social.

Robert Roche Olivar

³⁸ Roche Olivar, Roberto. “Psicología y educación para la prosocialidad”. P.13

³⁹ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. – 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

○ ***Características, componentes y condiciones de las conductas prosociales***

“Toda persona posee una capacidad para la prosocialidad y además la pone en práctica en muchas ocasiones.” (Roche, 1998)⁴⁰

En una acción o situación prosocial, se pueden distinguir los siguientes elementos:

- El actor o emisor de la acción
- El receptor de la acción
- El acto en sí mismo (contenido y forma)
- El entorno, la situación y el contexto (social, histórico, etc.)
- La estructura sociocultural (conocimientos, normas, valores, limitaciones sociales, etc.) que condicionan las conductas y actitudes de los actores implicados.
- La reciprocidad positiva alcanzada.

Las conductas prosociales tienen dos condiciones básicas: que sean voluntarias y que representen un beneficio en otros.

Asimismo, es condición de las acciones prosociales la aceptación, aprobación y satisfacción de los receptores de las mismas.

Del lado del autor de la acción, es condición la “autoimplicación”, la libre y voluntaria predisposición; además, no solamente la aceptación, reconocimiento y valoración “del otro”, sino una absoluta estima por aquel.

La acción prosocial no debe ser producto de la debilidad o imposición, sino que su autor debe tener total conocimiento de qué, cómo y con qué costos va a actuar, y hacerlo en forma libre y asertiva.

⁴⁰ Roche Olivar, Roberto. “Psicología y educación para la prosocialidad”. p.18

La empatía (capacidad de sintonizar emocional y cognitivamente con los demás) es la variable fundamental en la prosocialidad. Es la base para las relaciones interpersonales positivas y la ocurrencia de actos de prosocialidad, ya que la capacidad de comprender los pensamientos y sentimientos del otro, así como de experimentar como propios esos sentimientos, es motor de acciones de ayuda y asistencia o de actitud de compartir los intereses y objetivos del otro disfrutando de ello.

Un tema de discusión entre los investigadores de la prosocialidad, es el de la “motivación”; particularmente en su relación con el criterio de “beneficio”.

Se distinguen dos tipos de conductas sociales positivas: las de beneficio mutuo y las de beneficio unilateral. Consecuentemente, se identifican dos tipos de motivaciones: altruista (favorecer al otro sin buscar recompensas) y no altruista (que espera un beneficio propio además del ajeno).

La discusión se planteó entre quienes consideran verdaderamente prosociales las acciones con motivaciones altruistas y los que defienden un criterio más amplio que incluye también como prosociales aquellas conductas socialmente positivas que tienen una recompensa para el autor.

De todos modos, también se plantea que aún el altruista, recibe beneficios en la propia satisfacción que su accionar le produce.

Dice González Portal que *“la conclusión más práctica nos lleva por tanto a prescindir de la variable motivacional a la hora de delimitar el constructo. Podemos admitir una definición de conducta prosocial como ‘conducta social positiva con/sin motivación altruista’*.⁴¹

Las acciones prosociales están muy vinculadas a las acciones de cooperación, pero en el sentido estricto de la prosocialidad, más que cooperación donde costos y beneficios se reparten equitativamente -y aunque el autor de las conductas prosociales también se beneficia de su propio accionar- se presupone la ausencia de **recompensas anticipadas o previstas**.

El contexto de las acciones prosociales puede tener diferentes niveles de complejidad uno de cuyos factores fundamentales es la importancia, circunstancia y/o historia de la

⁴¹ González Portal, María Dolores. Ob.cit. – p.37

interacción y la relación entre los actores. De tal modo que una acción puede resultar prosocial en determinadas circunstancias y antisocial en otras. En ello también influye la perspectiva del evaluador u observador de la conducta.

“...la guerra es un ejemplo notable: una nación es atacada por su vecina (agresión), otra nación puede tratar de ayudar a la primera atacando a la segunda (conducta prosocial) y, durante el ataque, los soldados se ayudan mutuamente (conducta prosocial). Tras un cierto tiempo, la nación que ha prestado ayuda puede ser percibida por una cuarta nación como agresora porque parece haberse guiado por objetivos ‘egoístas’... la atribución de las conductas depende de la posición del evaluador en todo el proceso de interacción.”⁴²

Asimismo, y pese a que existe un conjunto de conductas universalmente reconocidas y asumidas como social y humanamente positivas, hay muchas otras que dependen de la estructura sociocultural de individuos y grupos.

○ *Clasificación de las conductas prosociales*

Son múltiples las acciones en la interacción humana que se pueden enmarcar en el concepto de “conductas prosociales”, pero a los efectos de estudio y evaluación, se hace necesario definir las y categorizarlas.

Si bien hay diferentes categorizaciones desarrolladas por diferentes autores, para esta investigación se toman como base las categorías propuestas por Roche Olivar (1991)⁴³ por tratarse de una clasificación amplia y precisa, y claramente conceptualizada con orientaciones para su aplicación en experiencias de intervención.

⁴² Hinde, Robert A. [y otros]. Cooperación y conducta prosocial. – Madrid : Visor, 1995. p.16

⁴³ Roche Olivar, Roberto. “Psicología y educación para la prosocialidad”. pp.17-18

1. **Ayuda física.** Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
2. **Servicio físico.** Una conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
3. **Compartir.** Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
4. **Ayuda verbal.** Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
5. **Consuelo verbal.** Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
6. **Confirmación y valorización positiva del otro.** Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros (interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
7. **Escucha profunda.** Conductas metaverbales y actitudes en una conversación que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
8. **Empatía.** Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
9. **Solidaridad.** Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria y compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
10. **Presencia positiva y unidad.** Presencia personal que expresa proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que genera un estado psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y armonía en la reunión de dos o más personas."

o **Aplicación de la prosocialidad**

Los beneficios de las acciones prosociales se pueden analizar en varias dimensiones.

Desde el punto de vista de los actores: autores y receptores.

Desde el punto de vista del efecto individual: en lo interno y en lo relacional.

Desde el punto de vista del efecto colectivo: conductas de grupos, repercusión en la sociedad toda.

Todas las personas, y los niños en particular, necesitan vínculos afectivos incondicionales (figuras de apego) e ir construyendo sus propias redes de relaciones sociales. Aprender a tener conductas prosociales en la familia y con su entorno es una herramienta fundamental para satisfacer esas necesidades.

“En las relaciones con los compañeros estas conductas se convierten en una condición necesaria para que sean aceptados y queridos por los demás, porque la amistad, el compañerismo y la colaboración no se basan en la incondicionalidad, sino en relaciones simétricas que se caracterizan esencialmente por la reciprocidad”⁴⁴

La acción prosocial supone beneficios personales o internos tanto para los receptores como para los propios autores, en el ámbito de la salud mental. Particularmente en aspectos como la autoestima, el afrontamiento del stress, la motivación y las actitudes positivas y proactivas en las diferentes instancias de la vida.

Asimismo, los comportamientos prosociales, con el ejercicio de la empatía y el progresivo descentramiento del propio espacio psíquico, van a incidir positivamente en el manejo de las emociones que afectan a la convivencia.

Por ejemplo en el control del enfado y la ira, la preocupación, la ansiedad y el estrés, el pesimismo, la culpa y la envidia.

La atención a las necesidades de los demás es incompatible con la generación de actos violentos a los otros. Un hábito en la generación de acciones prosociales tiende a una percepción positiva de los demás y a desarrollar la capacidad de situarse en el punto de vista del otro.

Y lo que es más importante, se desarrolla el autocontrol basado en lo cognitivo: *“Las actitudes de heteroestima hacia los demás, fundadas en un valor que sea fundamental para la persona, como pueden serlo las de tipo ideológico o religioso, trabajan en el mundo interno de los significados de la conducta.”⁴⁵*

En las conductas prosociales se activan la creatividad, la iniciativa y la asertividadⁱ, las cuales, ejercitadas habitualmente elevan la autoestima, la percepción de logro y de eficacia, al tiempo que favorecen la inhibición de la ansiedad, el pesimismo y el estrés

⁴⁴ López Sánchez, Félix. Cómo promover la conducta prosocial. — En: Terceras Jornadas, Acción Educativa y Convivencia. — Valladolid : Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 2005.

⁴⁵ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. — 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

al desarrollarse la capacidad de afrontar mejor las demandas del entorno, los contratiempos y las frustraciones.

“Los comportamientos prosociales finalizados en una satisfacción y aprobación en el receptor, generarán un feedback positivo para el autor de eficacia, de utilidad, lo cual, si se produce frecuentemente, debería mejorar la autoestima y aumentar la cantidad de los estados de ánimo positivos.”⁴⁶

Hasta las conductas altruistas –entendidas como la forma más elevada de conducta prosocial, donde el autor no espera obtener un beneficio personal- propician el bienestar propio por los sentimientos de satisfacción ante la eficacia, la coherencia moral y los resultados obtenidos.

“En definitiva, se trata de tener claro que la única manera de resolver las propias necesidades es con los demás, porque el ser humano es un ser social, un ser necesitado de relaciones, colaboraciones, ayudas y vínculos.”

(López Sánchez, F., 2000)

47

En la educación y estímulo de las conductas prosociales, la metacognición –es decir la conciencia de uno mismo y de los procesos de su propio pensamiento- permite al individuo observar qué le acontece y estar atento a sus propias reacciones, propiciando el autocontrol emocional. Ello no supone ‘represión’ sino una mayor habilidad para comprender los sentimientos propios y los de los demás, fomentando la empatiaⁱⁱ y relaciones interpersonales positivas. Por eso, se sostiene que la educación para la prosocialidad favorece el desarrollo de la inteligencia emocional.

Cuando se habla de salud mental es importante definir el concepto de salud en el marco de la prosocialidad, que se refiere a una *“salud entendida como bienestar personal y social, de forma que no se trata de educar a los niños para que ayuden a los demás*

⁴⁶ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. – 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

⁴⁷ López Sánchez, Félix. Ob.cit.

olvidándose de sí mismos, sino de educarles para que busquen su propio bienestar y el bienestar de los demás, porque ambos están indefectiblemente relacionados.”⁴⁸

A nivel colectivo aporta beneficios a la funcionalidad de las relaciones interpersonales, grupos y sociedades *“al constituir una potente reductora de la violencia y de la agresividad, así como eficaz constructora de reciprocidad”*.⁴⁹

Los comportamientos violentos en un joven con desviación social, sostiene Roche, resultan de la falta de conocimiento y práctica de comportamientos alternativos positivos efectivos para la satisfacción de sus necesidades o para la resolución de sus conflictos de relacionamiento. Si dispusiera de un amplio repertorio de conductas positivas, disminuiría la violencia.

En lo colectivo, la frecuencia de comportamientos prosociales presenta un efecto multiplicador. El aprendizaje a partir de los modelos, el desarrollo de una percepción selectiva (valorativa), o simplemente la respuesta al beneficio recibido que puede hacerse recíproca, conducen a una mejora en la calidad de las relaciones sociales directas y de todo el entorno social.

Entre los resultados de la conducta prosocial en las relaciones interpersonales, se encuentran los siguientes efectos caracterizadores:

- ⊗ *Previene e incluso extingue los antagonismos y violencias, al ser incompatible con ellos.*
- ⊗ *Promueve la reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales y de grupo.*
- ⊗ *Supone una valoración y atribución positiva interpersonal.*
- ⊗ *Incrementa la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.*
- ⊗ *Alimenta la empatía interpersonal y social.*
- ⊗ *Aumenta la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.*
- ⊗ *Estimula las actitudes y habilidades para la comunicación, mejorando su calidad.*
- ⊗ *Aumenta la sensibilidad respecto a la complejidad del otro y del grupo.*
- ⊗ *Dota de salud mental a la persona egocéntrica.*
- ⊗ *Probablemente mejora la percepción en las personas con tendencia pesimistas.*
- ⊗ *Estimula la creatividad y la iniciativa.*
- ⊗ *Modera las tendencias dependientes.*
- ⊗ *Refuerza el auto-control ante el afán de dominio sobre los demás.*

50

⁴⁸ López Sánchez, Félix. Ob.cit.

⁴⁹ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. — 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

En lo social, la prosocialidad posibilita el diálogo entre sistemas humanos (ideológicos o políticos) diferentes u opuestos, ofrece referentes comunes a las diversas religiones, y se puede constituir en un elemento moderador de las ambiciones y abuso de poder.

Finalmente, los efectos positivos multiplicadores de la acción prosocial habrán de incidir en un cambio social profundo.

○ *Metodología interdisciplinaria*

La prosocialidad es un campo no exclusivo de la psicología; por el contrario es interdisciplinaria e implica un trabajo a realizar en una dinámica prosocial con otras disciplinas: filosofía, pedagogía, sociología, comunicación, política, economía...

Pero además, no solamente se debe constituir en tema común de estudio, *“sino que deberá constituir en sí misma el método por excelencia de la interdisciplinarietà.”* (Roche, 1998). Es decir, la prosocialidad como valor y método.

Como valor abarcativo de valores y como método al constituirse en modo rector de encarar las diferentes disciplinas.

Sus modelos teóricos son aplicables a colectivos ideológicamente muy plurales ya que se funda en valores universales. De igual modo, no rechaza sino que valora los aportes procedentes de las diferentes ideologías y religiones que confluyen en el objetivo común de alcanzar un mundo justo, solidario y armónico.

Es, además, un territorio con mucho por explorar cooperativamente, para desarrollar las vías, métodos e instrumentos para el incremento de la prosocialidad global.

○ *Intervención*

Sostiene López Sánchez (2005)⁵¹ que todas las personas tienen capacidad para actuar prosocialmente. Capacidad presente desde la infancia, que puede ser desarrollada con intervenciones educativas, familiares, escolares y sociales.

Asimismo, expresa que *“la especie humana está preprogramada para poderse comportar de forma prosocial e incluso altruista”* predisposición que se observa en la capacidad empática que está presente desde los primeros días de vida (un bebé que siente llorar a otros, también se pone a llorar), en la tendencia instintiva de las madres para el cuidado incondicional de sus hijos, en la capacidad de razonamiento que permite

⁵⁰ Roche Olivar, Roberto. “Psicología y educación para la prosocialidad”. pp.18-19

⁵¹ López Sánchez, Félix. Ob.cit.

descubrir que es mejor e inteligente ser prosocial, y en la tendencia innata a interesarse por los demás, en mayor o menor grado o en determinadas situaciones y relaciones.

La “intervención optimizadora” de la prosocialidad se basa en la práctica metódica de acciones prosociales.

La intervención optimizadora supone definir objetivos, contenidos y actividades que pueden promover las capacidades y conductas prosociales.

Roche y otros investigadores, proponen como método para el desarrollo de conductas prosociales trabajar en la “intervención educativa”, por considerar a este campo como el más idóneo para contribuir a una transformación a largo plazo.

Así han desarrollado propuestas de intervención consistentes en programas educativos para alumnos, trabajadores y diversos grupos sociales, así como la correspondiente formación para educadores.

El objetivo es *“ofrecer a los alumnos una ocasión sistemática para experimentar los efectos de las conductas prosociales en sus relaciones interpersonales y profesionales”*⁵².

López Sánchez⁵³ señala que al diseñar programas de intervención hay que tener en cuenta los factores que predicen mejor la conducta prosocial. Se han hecho muchos estudios sobre ellos. Muy esquemáticamente, se puede señalar:

- Factores biológicos
- Factores culturales
- Factores familiares
- Factores personales
- Factores situacionales

Como muchos de estos factores a veces se presentan como imposibles de modificar, o no se poseen las herramientas para hacerlo, es necesario seleccionar aquellos sobre los que realmente conviene intervenir. Para ello, también señala tres criterios o condiciones básicas:

⁵² Roche Olivar, Robert. Tecnología laboratorio prosocial : ámbitos personales. – Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona. Laboratorio Investigación Prosocial Aplicada, 2005. – (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

⁵³ López Sánchez, Félix. Ob.cit.

- Tener en claro sobre qué se va a intervenir (*variables o factores*)
- Que las variables puedan ser traducidas a contenidos educativos sobre los cuales se pueda intervenir, es decir, que sean objeto de cambio.
- Que sepamos cómo llevar a cabo esas intervenciones

Asimismo, sostiene que actualmente se dispone de suficiente investigación como para *“poder diseñar investigaciones educativas bien fundamentadas que han demostrado ser eficaces en la promoción de las conductas prosociales y altruistas”*.⁵⁴

Propone como variables predictoras de la conducta prosocial que cumplen con esas tres condiciones:

- ✿ Variables de personalidad: (*“fundamentales para garantizar el bienestar de las personas y para favorecer una forma eficaz de relacionarse socialmente”*)
 - Sociabilidad o grado de tendencia a la afiliación con los demás
 - Autoestima
 - Autoeficacia social
 - Lugar de control interno
- ✿ Variables cognitivas
 - Concepto del mundo y del ser humano
 - Valores para educar en una visión del mundo y del ser humano más positiva
 - Juicio moral convencional, frente al preconventional y con vistas al postconvencional⁵⁵
 - Tolerancia
 - Atribuciones concretas que se hacen sobre personas y situaciones
- ✿ Variables afectivas
 - Estilo de apego
 - Empatía

⁵⁴ López Sánchez, Félix. Ob.cit.

⁵⁵ Convencional: interiorización de las normas de funcionamiento social; Preconventional: se actúa por miedo al castigo o a perder los favores de los demás; Postconvencional: descubrir que hay principios de valor universal. (López Sánchez, Félix. *Cómo promover la conducta prosocial*. – En: Terceras Jornadas, Acción Educativa y Convivencia. – Valladolid : Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 2005).

Autocontrol emocional

✿ Habilidades instrumentales

Habilidades sociales

Habilidades interpersonales

El objetivo principal de toda intervención es promover el bienestar personal y social consiguiendo que los involucrados *“se estimen a sí mismos y a los demás, adquieran juicios y valores prosociales y altruistas, manejen socialmente bien sus sentimientos y adquieran las habilidades sociales instrumentales que les permitan ser eficaces”*

Si bien las variables planteadas pueden aparecer como excesivas o inalcanzables, como es evidente muchas de ellas se superponen e interrelacionan, por lo que en las actividades que se desarrollen, se estarán trabajando muchas de ellas en forma simultánea. No obstante, los contenidos deberán centrarse en los aspectos que se identifiquen como problemáticas prioritarias, luego de una **evaluación previa** necesaria e imprescindible.

En la metodología propuesta por Roche Olivar, las actividades a desarrollar deben seguir un proceso lógico para alcanzar los objetivos propuestos, que contempla tres instancias:

1. Sensibilización cognitiva
2. Ejercicio y entrenamiento
3. Aplicación a la vida real

Y para lo cual se utilizarán variadas y entretenidas técnicas, que conjugan lo cognoscitivo, lo artístico y lo lúdico, ampliamente expuestas y ejemplificadas en la bibliografía especializada.

A modo de ejemplos, se pueden citar: lecturas, ilustración audiovisual, debates, lluvias de ideas, resolución de problemas, actividades plásticas, juegos de expresión escrita, role playing, teatro, registros, diarios, estudio de casos, etc.

Además de estructura de clases, variables temáticas con conceptualización y propuesta de actividades, fichas para registro y evaluación, propuestas para el trabajo individual y

colectivo, se han desarrollado inventarios de comportamientos prosociales⁵⁶ en el contexto escolar y otros (vecinal, laboral, etc.).

Un programa de formación de conductas prosociales requiere de un diseño de contenidos y estrategias, un espacio y tiempo propios, así como de responsables de su ejecución debidamente capacitados e implicados.

2.3- La violencia en la escuela

“Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños.”
Eduardo Galeano (Patas arriba : la escuela del mundo al revés. 1998)

Los sociólogos Ana Lía Kornblit y Dan Adaszko, investigadores del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, realizaron un estudio sobre violencia en la escuela media, consultando 4971 alumnos (de 15 a 19 años de edad) de escuelas públicas de 21 provincias argentinas.⁵⁷

Los autores de la investigación consignan que más de la mitad de los adolescentes consultados participaron –como autores o destinatarios- de situaciones de violencia con distintos niveles de agresión.

De maltratos sutiles, como aislar o “cargar” a otros, dan cuenta –como víctima o protagonistas- el 52% de los consultados. Un 16, 6% admiten haber cometido actos de

⁵⁶ Un inventario de Prosocialidad es una lista de los comportamientos prosociales operativos más deseables y posibles en un contexto o ámbito determinado, elaborado por un investigador en base al criterio de todas las personas implicadas en el citado ámbito. Robert Roche Olivar, 2002.

⁵⁷ Draghi, Cecilia. El 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia. – La Nación, 28 de julio de 2007.

violencia tales como “irse a las piñas” o amenazar u obligar a otro a hacer algo indeseado. Un 16,9% manifestó haber sido víctima de ese maltrato.

“Este fenómeno –explica Kornblit- tiene que ver con la identidad adolescente. Los cambios de la sociedad en su conjunto, en cuanto a la inserción laboral de los jóvenes, llevan a desarrollar en las culturas juveniles una postura crítica a la sociedad de los adultos, pero sin alternativas. La escuela no acompaña este proceso, porque sigue manteniendo patrones del modelo de socialización de 50 años atrás. Esto motiva estas manifestaciones de violencia en la escuela, aunque no sólo allí.”

Los adolescentes que dijeron tener un proyecto de vida futuro son los que se alejan del modelo violento que asume que *“las peleas que se producen entre los jóvenes los fines de semana son inevitables”*.

Pese a que se trata de una generación postmoderna, los adolescentes cargan con preconceptos tradicionales, expresados en frases como *“las mujeres que sufren violencia de sus maridos o parejas algo habrán hecho o se lo habrán buscado”* y *“el hombre que parece más agresivo es más atractivo”*. Asimismo, expresan sentimientos de xenofobia, especialmente contra los gitanos, judíos y orientales.

Señala Adaszko que *“Los adolescentes históricamente han tenido el rol de modificar prejuicios, pero en este caso reproducen estereotipos retrógrados y conservadores”*. Pero también rescata que *“Los climas sociales escolares favorables, donde se propicia el diálogo, se valora el esfuerzo del alumno, su integración y participación y se minimizan las prácticas autoritarias, disminuyeron considerablemente la frecuencia de las situaciones violentas”*.

La presencia de la violencia en la escuela ya se tornó algo naturalizado. Es tema difundido y sobre el cual todos –particularmente los medios- opinan con ligereza.

Por lo general se hace referencia solamente a la violencia en las conductas de los alumnos. Pero hay diversos tipos y niveles de violencia en el ámbito educativo.

Hay una violencia simbólica, general, que *“consiste en la acción pedagógica que impone significaciones definiéndolas como legítimas...”*, es decir que transmite y consolida la cultura considerada “legítima” en determinado contexto geográfico e histórico. Pero además, *“la escuela se apropia de la cultura de las clases pudientes, presentándola como ‘LA’ cultura indiscutible, objetiva, rechazando por*

incomprensibles las formas culturales de los grupos sociales cadenciados o marginados...; se basa en el respeto por la autoridad, ya sea científica, política u otra, para fundamentar los contenidos y métodos de enseñanza”⁵⁸.

Por otra parte, se da mayor importancia a contenidos y métodos aceptados tradicionalmente como valiosos, y autenticadas por “expertos” generalmente ajenos al propio contexto, en detrimento de las características, necesidades, motivaciones y posibilidades de la comunidad educativa real.

Otra forma de violencia en el trabajo pedagógico es la búsqueda de la “uniformidad” y la supuesta “normalidad” en conductas, razonamientos y rendimientos, lo que lleva a un enfrentamiento entre el modelo educativo y los saberes previos y propios de su espacio social.

La violencia también es ejercida por algunos docentes que asumen un rol autoritario y omnipotente, que actúa sobre sus alumnos, sus colegas y sobre sí mismos.

También es violencia en la educación el maltrato hacia los docentes desde lo presupuestario, la infraestructura, la remuneración, la falta de estímulos, la exigencia de multifunción (asistencia social, psicológica, psicopedagógica, sociocultural, administrativa, etc.) tanto para la escuela como para la comunidad, tareas que son altamente estresantes y faltas de reconocimiento

“El sistema educativo propone una contradicción difícil de resolver:

- *Plantea que se educa para la libertad, la realización personal y el ascenso social, cuando por sus mecanismos de selección y exclusión vuelve imposible la realización de aquellos objetivos.*
- *Propone el respeto por las características individuales, encubriendo la exigencia de homogeneidad para alumnos y docentes.*
- *Mantiene las cosas tal como están en un momento dado, en contraposición a la posibilidad de transformar lo institucionalizado.”⁵⁹*

⁵⁸ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Ob.cit. -- pp.41-42

⁵⁹ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Ob.cit. -- pp.41-42

Pero por otro lado, la situación educativa es ámbito ideal para ensayar nuevas experiencias, propuestas didácticas y de convivencia, por sus variados vínculos...

Para movilizar y poner en acción criterios de **prevención primaria** (promover vínculos armónicos para resolver situaciones conflictivas); de **prevención secundaria** (detección precoz de las alteraciones con un trabajo interdisciplinario e intervención profesional breve para evitar que la alteración se vuelva crónica y profundice); así como de **prevención terciaria** (atención específica con intervención profesional para rehabilitación).

2.4- Educación y prosocialidad

En los últimos años se menciona con insistencia la necesidad de desarrollar programas de “educación en valores” en el ámbito de la educación formal, en nuestro país y en otros muchos. Aparece como nuevo enfoque en el terreno de los “contenidos transversales”.

Esto que es una interesante oportunidad, tiene su lado endeble: muchos contenidos transversales, al no tener un espacio programático propio con responsables directos... suele diluirse en una manifestación de buenas intenciones, con el riesgo de la persistencia de los viejos “currículos ocultos”.

Un problema de la educación prosocial es contar con docentes prosociales y ello presupone una capacitación específica. Pero el esfuerzo de comprometer en este sentido a la docencia, tiene un doble beneficio: el resultado esperado en los alumnos, por un lado, y por el otro, al constituirse en una vía de autoanálisis habrá de mejorar las relaciones interpersonales en el claustro docente reforzando su rol de modelo colectivo positivo.

Algunas características básicas que deben definir los programas a aplicar son:

- Adhesión voluntaria, nunca forzada
- Implicación, compromiso e iniciativa
- Protagonismo de los alumnos
- Prestigio de los objetivos
- Metodología asumida y consensuada con los alumnos
- Diferenciación clara del estilo docente versus el instruccional

- Horizontalidad en las relaciones
- Conciencia de responsabilidad como modelos, tanto en alumnos como en docentes
- Estímulo de la unidad de las personas en el grupo
- Ambito placentero y lúdico

Otra temática que ha cobrado gran trascendencia en el campo educativo y que está implícita en la educación prosocial, es la “educación para la paz”.

Propender a una cultura de paz es posibilitar que las personas asuman compromisos y responsabilidades, asumiendo que existen posibilidades de actuación, que las guerras pueden ser evitables, y que un mundo en paz no es un sueño imposible.

“Una paz considerada no como simple ausencia de guerra o violencia, sino como una consciencia, una sensibilidad, unas acciones que construyan un tejido social de relaciones basadas en la reciprocidad positiva y orientadas a la fraternidad y a la unidad, que iniciando en las relaciones interpersonales se implicara decididamente en la transformación de las estructuras sociales, cívicas y políticas con especial atención en los colectivos desfavorecidos.”⁶⁰

○ ***Presencia de la prosocialidad en el ámbito educativo***

“Nos proponemos entonces, difundir la práctica de la solidaridad como contenido educativo a través de la metodología del aprendizaje-servicio que permite a los estudiantes aplicar competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad. Las actividades solidarias serán integradas en el currículo de EGB3 y Polimodal.”, manifestaba Juan José Llach, Ministro de Educación, en septiembre de 1998⁶¹, en la Introducción a las Actas del 2do. Seminario Internacional “Educación y Servicio Comunitario”.

Asimismo destacaba *“la importancia de promover una vinculación solidaria entre la escuela y su comunidad”* para educar en una ética de la solidaridad y la participación

⁶⁰ Roche Olivar, Robert. Practiques tutoritzades : prosocialitat per a una cultura de pau. –2002 (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

⁶¹ Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. -- La solidaridad como aprendizaje : Actas del Seminario internacional “Educación y Servicio Comunitario”. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 1998. p. 8

ciudadana” y la propuesta de *“un servicio a la comunidad integrado al aprendizaje”* también como estrategia pedagógica.

Dicho Seminario contó con la participación del Dr. Robert Roche Olivar, a través de una teleconferencia, en la cual vinculó la educación para la prosocialidad con el aprendizaje-servicio.

Actualmente, el Programa Nacional Educación Solidaria (Unidad de Programas Especiales) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promueve la realización de proyectos de aprendizaje-servicio, *“es decir de actividades solidarias planificadas institucionalmente en forma articulada con los contenidos curriculares, en función de favorecer no sólo el desarrollo comunitario, sino también la excelencia académica y la formación de los estudiantes para una participación ciudadana activa y solidaria”*⁶². En el marco de dos premios presidenciales para las mejores experiencias presentadas, la participación y propuestas innovadoras son trascendentes.

En el Diseño curricular jurisdiccional de la Provincia de Salta para Primer y Segundo Ciclo de la EGB – correspondiente a las propuestas de la derogada Ley Federal de Educación pero todavía vigente-, en el capítulo correspondiente a Formación ética y ciudadana, se plantea la incorporación de técnicas vinculadas al desarrollo de la prosocialidad como *“necesidad de dar respuesta efectiva a problemas de agresividad, falta de afirmación personal, imposibilidad de relación y de cooperación que a menudo se presentan en las aulas [...] Estas propuestas pretenden aumentar la conducta prosocial en los niños fomentando su desarrollo personal, entendiendo por esto: el desarrollo de la capacidad cognitiva, la autorregulación, el sentido de pertenencia, la capacidad empática y la capacidad de elaborar juicios morales. Proponen técnicas que incluyen prácticas individuales y en grupos (entrenamiento) y resolución de problemas en situaciones reales.”*

En el diseño curricular correspondiente a EGB3 no se hace mención expresa a las “conductas prosociales”, pero el tema de los “valores sociales y éticos”, así como el de la “práctica de la vida democrática” impregna postulados, objetivos y fundamentos de

⁶² Argentina. Ministerio de Educación. En: <http://www.me.gov.ar/edusol/aprener.html#> . -- Consultado el 15/10/2009

la tarea educativa, y hay un espacio curricular específico en el ámbito de la “transversalidad”.

Como se ha expresado, la intervención optimizadora del comportamiento prosocial a través de programas para niños y adolescentes, en el campo de la educación, se vislumbra como una alternativa eficaz para contrarrestar la agresividad, la violencia, la delincuencia y la indiferencia social. Pero si bien se vienen desarrollando programas como “Escuelas solidarias” (en cuyas premisas aparece expresamente el tema de la prosocialidad), en el día a día, en la generalidad de las aulas, las experiencias siguen siendo aisladas y producto de iniciativas particulares.

“La escuela N° 4485, de la localidad de Coronel Juan Solá (Morillo), ubicada en Rivadavia Banda Norte [Salta], obtuvo el primer premio que todos los años otorga el Programa Nacional de Escuelas Solidarias, con el proyecto ‘Un barrilete radial’. La distinción fue otorgada por una radio al servicio de las comunidades rurales aisladas... Este logro alcanza gran dimensión por tratarse de un establecimiento alejado de la capital, con muchísimas limitaciones y sobre todo porque el galardón lo obtuvo con un trabajo elegido entre 3800 proyectos que se presentaron a nivel nacional.” El Tribuno. Salta, 24/08/09

○ **Educación para la prosocialidad**

“Las orientaciones valorativas se van conformando desde las primeras edades y dependen, en primer lugar, de la experiencia histórico social concreta, del tipo de sociedad y de la clase a que pertenece el individuo. En ellas influyen el nivel educacional de la persona, su educación político ideológica, sus interacciones familiares y la forma en que conoce, relaciona y valora los objetos y fenómenos.” (Báxter Pérez, Esther)

63

La formación moral en las diferentes edades:

El desarrollo de valores prosociales es un proceso gradual y continuo que se inicia con las primeras experiencias del individuo y las posibilidades de intervención presentan diferentes características y posibilidades en las diferentes edades.

En lo que respecta a las etapas vinculadas a la educación formal, según expresa Báxter Pérez (1989), ya en el nivel preescolar los niños son capaces de incorporar pautas y

⁶³ Báxter Pérez, Esther. La formación de valores : Una tarea pedagógica. – La Habana : Pueblo y Educación, 2001; p.5.

conductas, tal como se constata en la aceptación de una prolongada preparación y las reglas correspondientes a un juego que despierte gran interés. Es una etapa en que los niños comienzan a ser capaces de subordinar los motivos, de asumir una jerarquización de motivos (los más importantes y los menos importantes). Y ya a fines de esta etapa surgen las llamadas “instancias morales” que representan un nuevo tipo de interrelación entre niños y adultos donde el adulto se constituye en modelo de imitación para las exigencias que el niño debe afrontar. Así, paulatinamente, el niño va haciendo suyas las valoraciones de los mayores con quienes interactúa.

En el juego, los niños asumen roles a través de los cuales van asimilando las formas típicas de las conductas de los adultos, sus relaciones y sus respuestas a las exigencias del entorno.

De este modo, se va conformando la idea de *lo bueno y lo malo*, de *lo que se puede y lo que no se puede*.

Gradualmente el niño comienza a ser capaz de conducirse a partir de reglas y normas que ha ido incorporando y su valoración moral se va independizando de las vivencias emocionales.

Asimismo, surge el sentimiento del deber. Inicialmente, el niño solo responde a las exigencias morales con otros por los que siente afecto, pero, paulatinamente, con una adecuada orientación puede ir ampliando su radio de interacción positiva incluso hasta niños que le son extraños o que no le simpatizan.

Posteriormente será capaz de realizar aceptaciones y renunciaciones en base a motivos morales..

Cuando a los niños se les enseñan “*ciertas cualidades, se les orienta cómo actuar correctamente y al mismo tiempo, se crea en ellos una actitud emocional positiva, participan en el control y autocontrol de su forma de actuar, se trazan metas, se reconocen sus éxitos; estas cualidades se interiorizan y lo que es más, se convierten en motivos, en fuerzas orientadoras de su conducta.*”

En este proceso formativo, es fundamental escoger las cualidades y las correspondientes experiencias, adecuadas a las distintas edades, haciendo “*corresponder lo cognoscitivo (en qué consiste la cualidad), con lo afectivo (la satisfacción por alcanzarla) y con lo volitivo (el esfuerzo para hacerlo bien, suficiente y sistemáticamente)*”.

Recalca Báxter Pérez que las experiencias realizadas en su país (Cuba) y en otros países socialistas, corroboran que la formación de los valores deseables se logra exitosamente

solamente cuando el ejercicio de determinadas formas de conducta se realiza por motivos reconocidos y sentidos por los niños, y nunca por medio de la coacción.

En la adolescencia comienzan a formarse y afirmarse puntos de vista propios, valoraciones, actitudes y conductas relativamente estables e independientes con respecto a su entorno y a sí mismos.

Cambian las posiciones con respecto a los adultos, particularmente con los padres y docentes, buscando una emancipación de la influencia directa de ellos. Por ello la tarea de los educadores en el terreno de la formación ética, debe realizarse indirectamente y atendiendo a las individualidades.

Dice Báxter Pérez que *“los maestros y profesores deben ser capaces de mantener en condición de ejemplo su autoridad moral, y estar en condiciones de educar, apoyar y ayudar a sus alumnos cuando estos reconocen ellos ambas cualidades [...] Una tarea hásica de la educación política, ideológica y moral es precisar los valores que debemos formar en los adolescentes y jóvenes, para convertirlos en orientaciones de valores estables. La formación de valores debe ser el reflejo y la expresión de relaciones verdaderas que constituyan reguladores importantes en la vida de los hombres...”*⁶⁴

○ *Temas de la educación para la prosocialidad*

En la aplicación de un programa para el desarrollo de conductas prosociales, ya sea de tipo troncal (donde dos o tres materias asumen el rol protagónico, como por ejemplo ética, formación ciudadana, tutoría, educación física o educación artística) o de tipo **integrado** (donde la responsabilidad del mismo está repartida en todas las asignaturas en forma coordinada) se trabajarán las variables a intervenir y se tratarán muchos temas relacionados.

Diferentes autores proponen diversos esquemas de variables o factores⁶⁵. Elegir las que se trabajarán es tarea de cada programa. En cuanto a los temas para las variables cognitivas se pueden destacar, a modo de orientación:

- Amistad. Solidaridad. Altruismo
- Respeto. Responsabilidad. Participación. Compromiso

⁶⁴ Báxter Pérez, Esther. Ob.cit. -- pp.8-9

⁶⁵ Ver Variables del modelo UNIPRO en el punto “2.6-Algunas investigaciones sobre el desarrollo de valores y conductas prosociales tomadas como referentes”

- Hambre. Pobreza. Desarrollo
- Ciencia. Arte. Vocaciones
- Medios de comunicación
- Recreación. Ocio
- Ecología. Degradación del medio ambiente
- Derechos humanos. Violación de los DDHH
- Cooperación
- Prejuicio. Discriminación. Racismo
- Tolerancia/Intolerancia ante la diversidad
- Ideologías prosociales. Ideologías antisociales
- Conflictos internacionales
- Paz. Guerra

○ *Los modelos en la educación prosocial*

“De modo colectivo, además, se podría deducir que la frecuencia social de comportamientos prosociales produciría un efecto multiplicador, vía aprendizajes por modelos, así como mediante la activación de una percepción selectiva, o sencillamente por activación de una respuesta al beneficio recibido, mediante lo cual se podría hacer recíproca.” (Roche, 2004)

66

Cuando se habla de modelos hay que pensar en toda su variedad: grandes modelos, paradigmáticos, y pequeños y cotidianos modelos del propio entorno; modelos personales y modelos colectivos.

De hecho, los docentes que intervienen en un programa de formación prosocial deben ser ellos mismos un modelo para los alumnos. Dado que todos nos influimos mutuamente y que no se puede transmitir eficazmente lo que no se practica, las actitudes y las relaciones que se establezcan serán modelos para otros. Como la optimización de la prosocialidad es expansiva, el docente debe mostrarse prosocial con sus alumnos, con sus pares, con todo su entorno laboral y social, transformándose en modelo clave de interacción de calidad prosocial.

Roche (2004)⁶⁷ propone como objetivos del trabajo con modelos, los siguientes:

⁶⁶ Roche Olivar, Robert; Roche, Ignasi-Kolbe. Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela. – Buenos Aires : Ciudad Nueva, 2004. p.9

- © *Descubrir y focalizar la atención en personas-personajes de la realidad o del cine como modelos para una identificación positiva con ellos, facilitando así el aprendizaje de actitudes y comportamientos prosociales.*
- © *Favorecer un descondicionamiento crítico frente a los medios audiovisuales, especialmente el televisivo, que supone equipar a los alumnos de una capacidad de extraer incluso de los contenidos negativos, una reacción crítica positiva para su criterio y consciencia.*

Los modelos a observar y trabajar pueden provenir de diversas fuentes: de la realidad cercana y lejana, de personajes conocidos o desconocidos, populares o anónimos, así como de la ficción literaria y audiovisual.

De ellos, los jóvenes, equipados de capacidades críticas (que pueden existir antes de la aplicación de un programa de educación prosocial), pueden extraer ejemplos a imitar o ejemplos a combatir. Este tipo de análisis es fundamental para el desarrollo mental y moral.

Este aspecto de la formación prosocial es fundamental para la presente investigación.

2.5-. Rol social de las bibliotecas

“La impunidad exige la desmemoria... Para que las infamias puedan ser convertidas en hazañas, la memoria del norte se divorcia de la memoria del sur, la acumulación se desvincula del vaciamiento, la opulencia no tiene nada que ver con el despojo. La memoria rota nos hace creer que la riqueza es inocente de la pobreza, que la riqueza y la pobreza vienen de la eternidad y hacia la eternidad caminan, y que así son las cosas porque Dios, o la costumbre, quieren que sean...” Eduardo Galeano (Patatas arriba : la escuela del mundo al

¿Pueden las bibliotecas y los servicios de información aportar algo a la solución o al mejoramiento de las problemáticas sociales? ¿Qué responsabilidades les competen a las bibliotecas en general y a las escolares en particular en este sentido?

⁶⁷ Roche Olivar, Robert; Roche, Ignasi-Kolbe. Ob.cit. -- p.49

Un ejercicio probado reiteradamente en el dictado de cursos sobre bibliotecología, en el intento de acordar conjuntamente el fin último del quehacer bibliotecario, es el de insistir en la pregunta “¿para qué?” a los participantes, “para qué” con el que insisto tras cada respuesta al modo del “qué” o “cómo” de los niños pequeños: ¿para qué organizamos una biblioteca?, ¿para qué procesamos técnicamente?, ¿para qué generamos servicios?, ¿para qué facilitamos el acceso a la información?, ¿para qué mejorar el nivel educativo?, ¿para qué elevar el nivel cultural de la comunidad?, ¿para qué mejorar la calidad de vida?... con el propósito de llegar a la conclusión de que lo que el ser humano quiere es **desarrollarse y ser feliz...**

“Desarrollo y felicidad que no están sólo ni principalmente en lo material, en los adelantos técnicos, en el poder económico, social o político, como nos quiere hacer creer el discurso contemporáneo...” (Brites de Vila, Müller, 2005)⁶⁸

Y de que todo lo que el ser humano hace o debería hacer en la vida es ir tras ese objetivo, pero colectivamente.

“Para una sociedad no es lo mismo tener que no tener bibliotecas” -dice Carrión Gútiez⁶⁹ - “y eso aun en el caso de que los usuarios de las mismas no sean la inmensa mayoría. A través de una minoría, mayor o menor, de usuarios, las bibliotecas ejercen su influencia y terminan siendo “para todos”...

Cuando se hace referencia al “rol social de la biblioteca” en el marco de un estado democrático, suele entenderse que ello implica simplemente garantizar el acceso a la información a todos los ciudadanos.

Pero este acceso a la información tiene una implicancia más profunda que el mero acceso a los documentos que gestionan las bibliotecas. Meneses Tello⁷⁰ habla de una “*justicia social bibliotecaria*” en términos de “*el acoplamiento de los valores de las libertades públicas que aseguran el libre acceso a la información documental y de las*

⁶⁸ Brites de Vila, Gladis; Müller, Marina. Op.cit. – p.6

⁶⁹ Carrión Gútiez, Manuel. – Manual de bibliotecas. – 2ª. ed. – Madrid : Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993.

⁷⁰ Meneses Tello, Felipe. Bibliotecas y justicia social : unidad fundamental en el estado de democracia. – En: 1er. Foro social de información, documentación y bibliotecas. – Buenos Aires, 26-28 de agosto de 2004. <http://www.inforosocial.org/ponencias.html>

igualdades sociales de acceso a la información suficiente en calidad y cantidad para todas las personas, sin menoscabo de los diversos patrones sociológicos de dominación y diferencia (clase social, género, edad, ideología, raza, ocupación, etc.” de lo que se desprende que no se trata solamente de poner la información a disposición sino de “hacerla” accesible, de igualar la distribución de servicios y de ofrecer posibilidades de desarrollo cultural que permitan a todas las personas “usar” esa información.

Las bibliotecas pueden informar sobre cómo solucionar diversos problemas (salud, derechos, medio ambiente, etc.)... pero si algo importante son capaces de hacer, es abrir mentes, ayudar a descubrir nuevas perspectivas y contribuir al cambio.

“Los elementos pueden ser escasos o limitados; los usuarios pueden tener distintos niveles de educación o alfabetización... Tales variables no afectan el poder que posee una biblioteca para generar posibilidades de crecimiento, puntos de encuentro o discusión, tomas de contacto con realidades no conocidas...” (Civallero, 2004)⁷¹

En la “Declaración de Buenos Aires sobre información, documentación y bibliotecas”⁷² se sostiene que *“la información, el conocimiento, la documentación, los archivos y las bibliotecas son bienes y recursos culturales procomunales para fundamentar y promover los valores de la democracia, tales como: la libertad, la igualdad y la justicia social, así como la tolerancia, el respeto, la equidad, la solidaridad, la dignidad de los individuos, las comunidades y la sociedad”* y que los trabajadores de la información *“son facilitadores del cambio social, formadores de opinión, promotores de la democratización de la información y el conocimiento, gestores educativos y actores comprometidos con los procesos sociales y políticos...”*

La biblioteca puede ser espejo... o puede constituirse en motor de una comunidad.

Por ello, si algo se quiere cambiar de verdad, la labor de las bibliotecas deberá llegar más lejos: **informar y formar.**

⁷¹ Civallero, Edgardo. Libros campesinos : proyecto de desarrollo de un modelo de biblioteca destinada a comunidades rurales de la provincia de Córdoba. – 1er. Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas. – Buenos Aires, 26-28 de agosto, 2004.

⁷² Declaración de Buenos Aires sobre información, documentación y bibliotecas / Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas 2004. – <http://www.inforosocial.org/declaracion.html>

Las bibliotecas y sus servicios deben diseñarse apuntando a que:

- * Respondan a las necesidades reales de los sujetos
- * Se construyan y desarrollen sobre una base participativa
- * Aseguren a toda la población el libre acceso a la información en sus diferentes soportes.
- * Estimulen la participación activa y efectiva de la población en la vida nacional y sean instrumentos de cambio social.
- * Promuevan el rescate, difusión y defensa de la cultura nacional autóctona para la afirmación de la identidad cultural y el conocimiento y respeto de otras culturas.
- * Sirvan como centros de información y comunicación de la comunidad y apoyen la educación permanente.⁷³

Por otra parte, su rol social está claramente expresado en el “Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar” cuando señala entre sus objetivos:

- *“organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social;*
- *trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y la familia para realizar el proyecto educativo escolar y proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad.”*

En las bibliotecas se hace realidad el reconocimiento y la consolidación de la diversidad cultural, conviven el pasado, el presente y el futuro, se entrelazan las ciencias y las artes, se ejercita el lenguaje y el pensamiento, se promueve la educación permanente, y la comunicación.

“Por todo ello, la biblioteca es herramienta de transformación. En un mundo esencialmente injusto a cuya mayoría de habitantes se les niega la satisfacción de sus necesidades más elementales, el alimento, la salud, el agua, la vivienda, la educación, o se le anestesia con el consumo desahogado, con la invención de necesidades artificiales y superfluas, con el marketing y la publicidad

⁷³ Declaración de Caracas sobre la Biblioteca Pública como factor de desarrollo e instrumento de cambio en América Latina y el Caribe / UNESCO. -- Caracas, octubre de 1985.
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/caracas.htm>

(quintaesencia de la mentira) o con la televisión, necesitamos urgentemente herramientas para sacudirnos la venda de los ojos y de la mente que nos impide ver y darnos cuenta de lo imperioso que es cambiar este mundo atroz. Una de esas herramientas es sin duda la biblioteca y las páginas y las ideas que contienen sus estantes y sus memorias y sus múltiples formas de extender y difundir tanta creación y tanto conocimiento en ellas albergado.” (Gimeno Perelló, 2007)⁷⁴

2.6- La biblioteca escolar

“La memoria rota

A fines del siglo dieciocho, los soldados de Napoleón descubrieron que muchos niños egipcios creían que las pirámides habían sido construidas por los franceses o por los ingleses.

A fines del siglo veinte, muchos niños japoneses creían que las bombas sobre Hiroshima y Nagasaki habían sido arrojadas por los rusos...”

Eduardo Galeano (Patas arriba : la escuela del mundo al revés. 1998)

○ **Concepto**

“La biblioteca escolar es una institución del sistema social que organiza materiales bibliográficos, audiovisuales y otros medios y los pone a la disposición de una comunidad educativa. Constituye parte integral del sistema educativo y comparte sus objetivos, metas y fines. La biblioteca escolar es un instrumento de desarrollo del currículo y permite el fomento de la lectura y la formación de una actitud científica; constituye un elemento que forma al individuo para el aprendizaje permanente; fomenta la creatividad, la comunicación, facilita la recreación, apoya a los docentes en su capacitación y les ofrece la información necesaria para la toma de decisiones en el aula. Trabaja también con los padres de familia y con otros agentes de la comunidad.”⁷⁵

⁷⁴ Gimeno Perelló, Javier. – Bibliotecas, lectura y bibliotecarios para la construcción de otro mundo posible y necesario. – (Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Cultura y Desarrollo, 13/07/2007). – En: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=53383>

⁷⁵ Castrillón, Silvia [y otros]. Modelo flexible para un sistema nacional de bibliotecas escolares. – Colombia : O.E.A., 1982.

Si bien la definición precedente tiene ya muchos años, ni ha perdido vigencia ni podemos decir que todas las bibliotecas escolares de nuestro país responden a ese modelo.

Aunque la realidad de la Provincia de Salta es que el desarrollo de las Bibliotecas Escolares está subordinado a las iniciativas y posibilidades de algunos docentes o directivos y de los padres o sus cooperadoras, y que no existen los cargos de bibliotecario escolar en las “plantas funcionales”... ese es el modelo de base deseable.

Cabe agregar todo lo planteado sobre el rol social de las bibliotecas en general.

Asimismo, y necesariamente, lo propuesto por Cora Céspedes (1997)⁷⁶ en el accionar del bibliotecario escolar: mutación del rol (trabajo con investigación-acción), actitud lúdica y una hipótesis pedagógica (En el contexto de la presente investigación, se propone, además de los contenidos específicos de la biblioteca vinculados al acceso y uso de la información, el conocimiento y la lectura, la incorporación del compromiso con la educación prosocial).

○ *La biblioteca escolar como parte del sistema educativo y como agente prosocial*

La Biblioteca Escolar no aparecía en los documentos de la derogada Reforma Educativa ni en los diseños curriculares de la provincia de Salta (no reemplazados aún), aunque ya no entra en discusión que ésta debe constituirse en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello goza de una ubicación estratégica en la institución: es el eje de la interdisciplinariedad, espacio ideal para la articulación de la transversalidad (horizontal y vertical) y la educación prosocial.

Dice Céspedes (1997) que la Biblioteca Escolar, para trascender el rol pasivo que tenía desde el punto de vista pedagógico, “*tendrá que establecer un contrato didáctico: qué se enseña y qué se aprende en la biblioteca; a quién se enseña y cómo.*”⁷⁷

La Biblioteca Escolar es responsable de generar nuevos aprendizajes a partir de las demandas de los usuarios y de las necesidades institucionalmente detectadas. “*...la biblioteca inmersa en la escuela como institución social activa –no como mera*

⁷⁶ Céspedes, Cora. Didáctica de la biblioteca. –Buenos Aires : CICCUS, 1997. p. 2.

⁷⁷ Céspedes, Cora. Ob.cit. – p. 12.

reproductora de conocimientos-, genera distinto tipo de prácticas sociales, que se hace necesario abordar como otro objeto de conocimiento.”⁷⁸

La biblioteca puede brindar propuestas en torno a grandes ejes; uno de esos ejes debe ser la educación prosocial, asumiendo el desafío de ser el **motor prosocial de la escuela** y desarrollar esta tarea con las modalidades que le son características y que deben pasar por la participación voluntaria y la recreación.

Esta propuesta de un currículo propio requiere también de un espacio programático y temporal, es decir que las actividades de la biblioteca dispongan de un tiempo y espacio que no sea el “sobrante” de las horas libres, recreos y “contraturnos”.

Para cumplir con este cometido, el bibliotecario deberá elaborar y presentar un programa para la optimización de las actitudes y comportamientos prosociales en el contexto institucional que abarque a toda su población.

Deberá proponer acciones educativas concretas que trasciendan lo escolar, alcanzando con su influencia el ambiente familiar y comunitario.

○ *Actividades de animación cultural*

Como se menciona más arriba, en el “Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar” se señala que la Biblioteca Escolar tiene como objetivo “*organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social*”.

Las bibliotecas pueden desarrollar infinitas actividades de animación y extensión cultural. No hay límites. Todo el mundo cabe en las bibliotecas. Todas las actividades también.

Tradicionalmente, las bibliotecas enfocaron sus actividades de extensión cultural a la difusión del libro y la lectura.

Pero “*la lectura no es sino una de las tantas posibilidades de adquisición de cultura de que dispone el ser humano*”, nos dice Marc Soriano (1994)⁷⁹

En realidad, la técnica de la lectura que tan natural puede parecernos hoy en día, es relativamente nueva y durante mucho tiempo estuvo restringida a determinadas élites.

⁷⁸ Soriano, Marc. *Ob.cit.* – p. 24.

⁷⁹ Soriano, Marc. *Lectura*. En: *La literatura para niños y jóvenes : guía de exploración de sus grandes temas*. – Buenos Aires : Colihue, 1995. – p. 482

Su difusión ha sido muy lenta, en parte por esa restricción social y muy especialmente por la complejidad de los mecanismos que intervienen para hacerla posible y que implican un largo aprendizaje.

“En esas condiciones, se entiende que la lectura haya sido una conquista más sencilla para las capas superiores y medias de la población, que son las que siempre se beneficiaron de la cultura escrita y aquellas en las que los niños reciben, desde la cuna prácticamente, un bagaje lingüístico y cultural que facilitará ese aprendizaje... Es fácil comprender entonces la fascinación que ejercen sobre los lectores poco entrenados otras formas de ‘aculturación’... como sucede con las fotonovelas, las historietas, la televisión, el cine, etc.. Claro está que la lectura correcta de los mensajes difundidos por los medios masivos no es tan sencilla, pero los lectores no siempre se dan cuenta de que también esa lectura exige un aprendizaje.”⁸⁰

Sería absurdo pensar que las bibliotecas deberían abandonar la tarea de difusión de “la lectura”, centrando su accionar en otras formas de transmisión y desarrollo de la cultura. En realidad no se trata de elegir entre una u otras sino de sumar recursos y metodologías, de modo tal que se potencien sinérgicamente.

Es más sencillo, por ejemplo, acercar a los jóvenes a la literatura clásica desde el cine que intentar empujarlos a una lectura que no entienden, no les atrae y les resulta muy trabajosa. Es un camino para ganar posibles lectores; lectores que por las vías tradicionales de la enseñanza de la literatura, quizá jamás serían captados.

Los niños y jóvenes de hoy leen, quizá tanto o más que los de antes, solo que leen de otra manera, desde otros lugares y con otras dinámicas. Lo preocupante está en los contenidos y en los resultados. Y las bibliotecas escolares tienen que asumir responsabilidades al respecto.

Es muy importante que se adueñen de todas las formas de lectura: para dar oportunidad de descubrir otros mundos, otros lenguajes, otros “haceres”; para despertar inquietudes,

⁸⁰ Soriano, Marc. Ob.cit. – p. 483

curiosidad... vocaciones; para desarrollar espíritu crítico, fomentar relaciones interpersonales, generar un espacio de encuentro y de creación.

Y todo ello, queriendo o no queriendo, lleva a lo prosocial.

2.7- La imagen y el cine en la educación

Dice Javier Gimeno Perelló (2007) que *“las bibliotecas proporcionan la lectura que requiere un esfuerzo de pensar [...] que poco tiene que ver con la cultura del zapeo y del clic a la que nos tienen mal acostumbrados las sociedades de mercado, la cultura del presente continuo, del ritmo frenético de la velocidad de la luz, de la recompensa gratuita, la cultura del nulo esfuerzo, de la feroz competitividad por llegar primeros a ninguna parte, la cultura de la infelicidad y de la incomunicación en un mundo aisladamente interconectado...”*⁸¹

Como ya nadie discute, esa lectura no se realiza exclusivamente en materiales bibliográficos y las bibliotecas ofrecen información y recreación en todos los soportes a su alcance. (Esta última aclaración vale, porque la realidad es que la mayoría de las bibliotecas, particularmente escolares y populares, en Argentina y en Latinoamérica, no disponen de recursos como para acceder a muchos materiales).

Los niños y jóvenes de hoy, en general, se desenvuelven en un medio con predominio de lo audiovisual e hipertextual. Es el entorno en que se sienten a gusto. Pero suele ser un entorno desprovisto de contenidos, o lo que es peor, con contenidos distorsionados y/o de muy mala calidad.

El lenguaje audiovisual merece, por sus alcances, ocupar un lugar privilegiado en las bibliotecas escolares por la llegada que tiene en niños y adolescentes y por su potencial comunicacional.

Pero es preciso advertir que ese público no está preparado para apreciar cualquier material. Lo que están acostumbrados a ver es liviano, predigerido, desprovisto de valores éticos y estéticos. Por ello, cuando –sin previo y gradual ejercicio– presentamos

⁸¹ Gimeno Perelló, Javier. – Bibliotecas, lectura y bibliotecarios para la construcción de otro mundo posible y necesario. – (Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Cultura y Desarrollo, 13/07/2007). – En: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=53383>

películas muy artísticas, argumentos complejos y escenas tranquilas con diálogos para atender y analizar... los chicos se aburren.

Nuestra escuela no se ocupa en desarrollar la capacidad de observación y contemplación de lo estético; nuestros niños no van a museos, no ven obras de arte, no contemplan el paisaje, no se recrean con actividades artísticas (salvo un pequeño porcentaje), no escuchan conciertos (excepto de los cantantes de moda)... en definitiva, no tienen la posibilidad de apreciar y evaluar estéticamente.

Se rescata que en la provincia de Salta –todavía- los chicos se “enganchan” y emocionan con la música y las danzas de raíz folklórica. Pero no hay políticas que preserven y estimulen la identidad cultural y cada día más, el supuesto “folklore” que se consume es el que los medios difunden e imponen y que es un producto híbrido, fatalmente alejado de sus orígenes.

○ *La propuesta audiovisual de los medios*

“La televisión ofrece el servicio completo: no sólo enseña a confundir la calidad de vida con la cantidad de cosas sino que, además, brinda cotidianos cursos audiovisuales de violencia, que los videojuegos complementan...” Eduardo Galeano (Patas arriba : la escuela del mundo al revés. 1998)

Sostiene Gabriel Cocimano (2005) que es propio del hombre el deseo audiovisual; que a partir del desarrollo de las tecnologías digitales se acentuó esa necesidad primaria y que en la actualidad se observa un deseo compulsivo de observar la vida ajena... dejando de construir la propia.

“...individuos que, con tendencias adictivas, hallan satisfacción en el universo ajeno, reemplazando la acción por la mirada, la que ha dejado de ser un medio para constituirse definitivamente en un fin.”⁸²

¿Qué ofrecen actualmente los medios? Mentiras y basura, en general. Para que las empresas de cable incluyan los canales culturales al paquete comercial, resulta imprescindible contar con una legislación que los obligue. Tal el caso del canal

⁸² Cocimano, Gabriel, 2005. Inercias de la sociedad voyeur. El sujeto-espectador en la era actual. Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 7. Temática variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>

“Encuentro”, comentado por Daniel Filmus⁸³ en una entrevista televisiva (en el programa “A dos voces” del canal Todo Noticias; octubre de 2009) en que se discutía la nueva ley de medios de la Argentina. Allí expresó que el Canal Encuentro se incluye en los sistemas de cable solo porque existe una ley del Congreso de la Nación que los obliga.

Se ha potenciado el consumo de los efectos negativos de las pasiones humanas (odios, miserias, diversas y morbosas prácticas sexuales, incesto, infidelidad, desleales rivalidades políticas e ideológicas, guerras y genocidio) en detrimento de los modelos socialmente positivos.

El sensacionalismo y el género rosa son, históricamente, el gran negocio de los medios, al cual se ha sumado más recientemente la explotación del “*costado morbosos del público*” con la moda de los “*reality-shows*”.

*“¿Cómo se explica, de otro modo, la implacable persistencia de un espectador de reality-shows que se instala durante horas frente a la pantalla, en un intento por registrar alguna escena que contenga una dosis de sadismo, algún desnudo, una fuerte discusión entre los participantes o un acercamiento sexual más o menos explícito? En este tipo de espectáculos, todos los pecados capitales quedan registrados por las cámaras en crudo, ante la mirada de un espectador que no deja de reconocerse y/o rechazarse, verdadero fisgón complacido ante las debilidades, las miserias, intrigas e intimidades ajenas.”*⁸⁴

Pero el fenómeno de los reality-shows no solo explota la pornografía corriente y presente en múltiples espacios accesibles a todo el mundo –incluidos, por cierto, los niños- sino que instaló el exhibicionismo del mundo íntimo de las personas, o, como lo define Vicente Verdú, la *pornografía del espíritu*, el *psicodrama* en sesión continua.⁸⁵

⁸³ Daniel Filmus: sociólogo y master en educación argentino. Fue ministro de educación en el período 2003-2007. Actualmente es Senador de la Nación.

⁸⁴ Cocimano, Gabriel, 2005. Ob.cit.

⁸⁵ Verdú, Vicente. El virus Gran Hermano, Madrid, “El País”, 07/05/2000. Citado por: Cocimano, Gabriel, ob.cit.

Así, el observador compulsivo de la sociedad mediatizada que *“permanece inmobilizado por la proliferación de información y el consumo de bienes”*⁸⁶, vive sus fantasías a través de la tecnología y cae en un sedentarismo definitivo.

Se observa un *“proceso de deserción social”* en el que priman el individualismo, la indiferencia, la ausencia de ideales y el menosprecio de valores universales. La participación política ya no es espacio de las mayorías, más aún, quienes optan por participar en política motivados por verdaderos ideales, suelen ser objeto de burla o de desconfianza.

Resulta trágicamente ejemplificador el modo en que se transmitieron y observaron los acontecimientos de la guerra en Irak. *“Intoxicado de ántrax mediático y de propaganda bélica disfrazada de información, reducido a espectador de un thriller absurdo, el voyeurista del aparato de videoguerra se queda con la historia que le cuentan los medios masivos, interioriza el miedo y la psicosis (...) y asiste al evento de los medios como si se tratara del próximo capítulo de un western o del intermedio entre un superbowl y otro.”*⁸⁷

Planteadas de este modo, las experiencias audiovisuales dejan de ser un medio para la cultura y el desarrollo para constituirse en un factor de limitación de los sentidos, la percepción, el compromiso y la participación.

“... Una inteligencia llena de imágenes y vacía de palabras es una inteligencia mínima. Tosca, casi inútil” (José Antonio Marina)⁸⁸

○ *Algo sobre el cine*

El cine es una forma de arte que se diferencia totalmente de las otras expresiones artísticas.

Nació como una innovación tecnológica que revolucionó el sistema decimonónico de las artes debido a que su potencial estaba ligado a lo industrial más que a lo artesanal. Además, careciendo de un “ritual de origen” (dado que ni siquiera en el momento de su

⁸⁶ Cocimano, Gabriel, 2005. Ob.cit.

⁸⁷ Villamil, Jenaro. República de pantalla. Frente a la guerra: voyeuristas o movilizados. En: “La jornada virtual”. México, 16/02/2003. www.jornada.unam.mx. Citado por Cocimano, Gabriel, ob.cit.

⁸⁸ Citado por Gimeno Perelló, Javier, en : Bibliotecas, lectura y bibliotecarios para la construcción de otro mundo posible y necesario.

creación es un “objeto único”), con una condición intrínsecamente seriada y *“un modo de creación artística que está subordinado a las posibilidades de la cámara”*.⁸⁹

Por ello, junto con la fotografía, el cine redefine el concepto de obra de arte.

El problema que estas condiciones tecnológicas del arte cinematográfico acarrearán, es que, *“al mismo tiempo que genera un lenguaje artístico nuevo y específico, establece una relación entre cine y dinero de naturaleza diferente a la que conocieron las demás artes. El hecho de que hacer una película sea caro implica que tiene que verla un número de espectadores tal que justifique hacerla...”*, con consecuencias que trascienden al hecho estético en sí, como, por ejemplo, que para que una película no fracase deberá ser vista por muchos espectadores; tantos como para justificar el costo de la misma.

Al cine, su carácter tecnológico lo hace *“un invento demasiado funcional a las necesidades de la sociedad de masas, pero, sobre todo, lo condena de por vida a regirse por criterios más propios de la industria que de las artes”*.⁹⁰

Pese a ello, y felizmente, los realizadores siempre han buscado estrategias y espacios para preservar su libertad estética e ideológica frente al mercado.

Es una instancia “casi mágica” cuando un film, constituido por gran número de imágenes fijas llamadas fotogramas, dispuestas en serie en una película transparente, al pasar rápidamente por un proyector, da origen a una imagen ampliada y en movimiento. Tecnología que se hizo arte.

La construcción de un film se apoya en un “trípode” compuesto por guión, puesta en escena y montaje, particularmente cuando hablamos de *“largometrajes y de ficción, lo que se suele denominar como cine NRI (narrativo, representativo, industrial)”*.⁹¹

El guión refiere a todo el *“trabajo que desde el escrito, prefigure ese momento crucial del encuentro con las imágenes en su producción de sentido.”*

La puesta en escena –término tomado del teatro- es el componente del proceso donde se localizan las operaciones más significantes del cine. *“En ella se concentra lo más decisivo del procesamiento de sus materiales intrínsecos, esto es, entramado de*

⁸⁹ Schwarzböck, Silvia. La no-reconciliación y cómo lograrla : notas sobre el cine contemporáneo. – En: Kilómetro 111 : ensayos sobre cine. – Buenos Aires : Santiago Arcos, 2004. – p. 13

⁹⁰ Schwarzböck, Silvia. Op.cit. – p. 13

⁹¹ Russo, Eduardo A. Cine: una puesta en otra escena. – En: El medio es el diseño / Martín Groisman, Jorge La Ferla, comp. – Buenos Aires : Eudeba, 1996. – pp.157-165

imágenes visuales y sonoras, esa heterogénea mixtura audiovisual en cuya combinatoria se encuentra lo específico del cine... matriz misma del diseño en los discursos audiovisuales...” y que es necesario distinguirla del rodaje, que es una operación técnica.

El montaje es el principio formal de la labor que se desarrolla ante la mesa de edición. De tal modo que *guión, montaje y puesta en escena* se refieren a *instancias formales* y no a *acciones técnicas*.

De estos momentos, es la puesta en escena “*donde el cine despliega su más poderosa eficacia simbólica*”. Es la instancia en que la imagen se transforma en material significativo.

*“Si elegimos denominarla, en el campo del cine, como ‘puesta en otra escena’ es porque la pantalla se convierte, merced a la puesta, en una puerta abierta hacia un lado radicalmente ‘otro’. La pantalla abre paso a un espacio distinto de aquel delimitado por los bordes de su rectángulo; un espacio otro, que no por ser estructuralmente discontinuo –construido con parcialidades, fragmentos de espacio y tiempo– deja de ser imaginariamente coherente. Es por esa entrada donde ese paradójico sujeto que es el espectador se introduce en una ficción que se construye ‘a su alrededor’. Él también habita la escena en la que la puesta se produce: es ‘puesto’ en el film. De ese modo es como asiste a eso cuyo sentido se descifra en el espacio imaginario que comprende lo visto y aquello que, no siendo mostrado, se da a entender e lo que se ve”.*⁹²

He aquí la particular experiencia del espectador de cine.

Tener en claro la importancia de la “puesta” como criterio de evaluación estética nos permite “*pensar que las películas van más lejos, en términos cinematográficos, en la medida en que ‘trabajen’ esa zona*”. Ese espacio, generalmente, es el del *director* o *realizador*, conceptualizado en el cine arte como *autor*.

“Apostar por la puesta en cine significa... construir esa escena virtual donde los poderes de la ficción cuestionan la presunta consistencia de lo que llamamos realidad, y juegan con la otra equívoca morada que denominamos como identidad. Es en esa otra

⁹² Russo, Eduardo A. Ob.cit. – pp.157-165

*escena donde el cine muestra sus cartas, asombra, inquieta y entre-tiene a un sujeto expectante ante el siguiente plano, ante el film que recién comienza o que le permite incluso anticipar al que verá esta noche”.*⁹³

El cine genera un discurso, el cinematográfico, que se convierte en objeto de otros discursos que lo explican, lo analizan y lo evalúan.

En lo cotidiano, el cine es “espectáculo”. Nacido como puro entretenimiento a fines del siglo XIX, es reconocido como arte a principios del XX. Entre los años 1910 y 1920 recibió la influencia de las vanguardias artísticas que lo sustrajeron de las meras ideas comerciales.

Tuvo un gran afianzamiento y desarrollo en Hollywood (EEUU) a fines de la Primera Guerra Mundial y se empezó a notar su pronta influencia social, cuando las estrellas cinematográficas se constituyeron en modelos y generadoras de modas.

Interactúa con la literatura con adaptaciones de obras literarias, y con la industria discográfica que difunde la música de películas, posicionándose como industria cultural.

Como medio de comunicación que transmite mensajes, resulta particularmente potente para la enseñanza. Es así que es utilizado en el aula, adoptándolo y adaptándolo en diferentes acciones docentes, con objetivos tanto curriculares como sociales y culturales en general.

Puede ser utilizado de dos maneras: como instrumento técnico de trabajo, y como sustento conceptual, ideológico y cultural.

“Como instrumento técnico de trabajo, sirve de punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y descubrir la realidad. Las técnicas del lenguaje cinematográfico son un soporte ideal para iniciarse en la investigación de hechos, novedades y formas de comportamiento social.

Como sustento conceptual, ideológico y cultural, lo que presenta el cine es normalmente reflejo de la misma vida. Esta vida, o una parte de ella, es la forma de

⁹³ Russo, Eduardo A. Ob.cit. – p. 163

comportarse en un momento dado el país y el mundo, y merece ser tomada en cuenta para profundizarla más y para valorarla e incluirla en las acciones de aprendizaje.”⁹⁴

Su utilización, gracias a los constantes avances tecnológicos, resulta cada vez más accesible en el ámbito escolar, pudiéndose prescindir de las salas de cine y con mínimos costos para generar espacios propios de proyección.

Por otra parte, el desarrollo de Internet facilita el acceso a un cine retrospectivo y de colección que no siempre se ve en la televisión ni en las casas de alquiler de videos, salvo aquellas –pocas- especializadas en “cine de autor”.

○ ***Cine y televisión para niños y jóvenes.***

Víctor Iturralde Rúa, promotor del cine club infantil en la Argentina desde los años 60’, reflexionaba:

“Hace muchos años que me preocupo por los niños en relación con el cine. Pero advierto que en la Argentina ellos no tienen opciones para ver un cine específico. Tampoco la televisión llena esta falta. Aunque abundan las declaraciones, los congresos referidos a la televisión y el niño, las frases ampulosas, los funcionarios que muestran el ceño y proclaman huecas convicciones con voz engolada haciendo referencias al futuro, la cultura, nuestros valores, y una cantidad de sustantivos imponentes y adjetivos no siempre apropiados, pero retumbantes.”⁹⁵

El cine es un fenómeno comunicacional audiovisual: lo percibimos integralmente a través de la vista y el oído. Fenómeno que pone en actividad todas las potencialidades sensitivas y cognoscitivas. Y todas confluyen, porque si bien los sentidos del tacto y el olfato, por ejemplo, no se pondrían en actividad... sí se activa la memoria de ese tipo de sensaciones con los diversos contenidos de las imágenes y las palabras. Así como se ponen en juego todos nuestros saberes previos en el trabajo intelectual que los mensajes y situaciones nos proponen.

“El cine... es un lenguaje. De ahí que por medio de él se puedan formar conceptos, estimular emociones, estudiar profundamente el alma humana, como en cualquier filme

⁹⁴ Los grandes temas en el cine. – (En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/grandestemas1.htm>)

⁹⁵ Iturralde Rúa, Víctor. Cine para los niños : Proposiciones para fundar cine clubes infantiles. – Buenos Aires : Ediciones Corregidor, 1984. p.9

de Ingmar Bergman, proponer juegos de ingenio, estudiar fenómenos físicos, biológicos, antropológicos". (Iturralde Rúa, 1984)⁹⁶

Esta potencialidad del cine, sumada a la inclinación natural de los niños y de las personas en general hacia lo audiovisual, con preponderancia sobre lo lineal de la lectura de textos impresos –mecanismo de decodificación de trabajosa adquisición y que muchos jóvenes aún en la escuela secundaria no dominan-, lo constituye en herramienta maravillosa cuando está puesta al servicio de la educación y la cultura. El cine puede ser, además de ficción y divertimento, documentación e investigación.

Pero la realidad generalizada, como ya se ha expuesto, es que el cine y la televisión suelen mostrarnos información no confiable, sensacionalista o banal, humor chabacano y comentarios absurdos, una filmografía plagada de violencia, sexo, estupidez...

Sin embargo, y felizmente, hay **otro cine**.

El cine, en general, acepta diferentes ángulos de clasificación: una primera distinción nos permite diferenciar el cine argumental (que alude a la ficción) del cine documental (que expone hechos y circunstancias de la realidad).

Se pregunta Iturralde Rúa, por ejemplo, respecto del corto metraje que nos habla de múltiples temas: "¿Dónde está ese cine? ¿Alguien lo hace aún?". Y él mismo se contesta: "Sí, ese cine goza de buena salud. Salvo en la Argentina. En todos los países se consume..."

El cine de corto metraje abarca todos los géneros, con las exigencias que cada cual requiere, brindando un abanico apasionante de posibilidades para diferentes tipos de espectadores, y con un campo de aplicación en la educación, no suficientemente valorado y aprovechado.

El arte, los personajes, pueblos y costumbres, divulgación científica, animación, ficción con cuentos cortos, ecología, cooperación, películas de museo... el mundo... la vida.

⁹⁶ Iturralde Rúa, Víctor. Ob.cit. -- p.14

“Es obvio que no consumimos este cine desde hace tiempo. Pero es más obvio que nuestros niños con toda seguridad no tienen la más remota idea que mediante este cine se pueden adquirir conocimientos inesperados”. (Iturralde Rúa, 1984)

Otro modo de clasificar las películas es por género, reconociendo códigos o estéticas que se repiten: cine catástrofe, westerns, dramas, comedias musicales, comedias románticas, policiales, ciencia ficción, cine testimonial... sin agotar la clasificación.

Se observa con satisfacción que hoy existen en la Argentina dos canales estatales que están recuperando un espacio para el cine documental. ¿Pero cuál es la llegada que tienen a los niños y adolescentes? Es probable que los consumidores de esos canales sean apenas un sector adulto que busca evadirse de la chabacanería de los canales comerciales.

Pero no solo el corto metraje o el documental ofrecen imagen y mensaje de calidad. Existe también el “cine arte” o el cine “de autor”, como expresión verdaderamente artística y portadora de contenidos de gran valor humano. Cine que nuestros niños y adolescentes no frecuentan.

Los niños de hoy, en general, no conocen “la fascinación” de IR AL CINE. Ir al cine con todo el ritual que ello significaba hasta hace algunos años. Elegir la película y el cine, “empilcharse”, ir (solo, en pareja, en familia), entrar, elegir la butaca que nos resulta más cómoda para nuestra visual, la espera –quizá con algunas golosinas, no con el pochoclo extranjerizado- hasta que *“comience definitivamente lo que uno vino a buscar: el proceso de identificación con personajes, de transferencias, el despertar de vivencias... Uno olvida, está muellemente hundido en una nube lujuriosa de amenidad, donde uno vive aventuras, romances, sufre, triunfa... vive un sueño... un mundo que impone emociones, dicta miedos, aherroja con angustias, y recompensa sobradamente con finales felices. Un mundo del que uno no quiere escapar... un mundo inédito, que se inaugura en cada oportunidad...”*(Iturralde Rúa, 1984).

Todo ese proceso de fascinación se acentúa en los niños... cuando se les brinda la oportunidad.

Actualmente hay nuevos modos de ver cine. El *CINE EN EL CINE* ha quedado restringido a los sectores socioeconómicos de medio a alto. Ir al cine dejó de ser una recreación popular. Por un lado el avance de la televisión, la aparición de los “videos” con la posibilidad de alquilar películas, comprar copias “truchas” (ilegales) muy baratas, bajar filmes gratuitamente de Internet (tema discutido en el ámbito de los derechos intelectuales), todo para verlo “en casa” o en una reunión de amigos. Por el otro, el precio de las entradas al cine y el nuevo ámbito de las salas, que actualmente suele limitarse a los “shoppings”, espacios que involucran otros tipos de gastos en las salidas y, lo que es muy grave, no son frecuentados por sectores de menores recursos económicos; más aún, esos sectores se autoexcluyen de ellos, no solo por los costos, sino porque implican otro modo de vestirse y de relacionarse.

Es así, que la mayoría de los niños y jóvenes no tienen oportunidad de frecuentar el cine (las proyecciones que suelen llevarse en forma itinerante y dispersa a los barrios no sirve demasiado), y por otro lado, el cine que consumen es el de la televisión o el que se ofrece en los videos: por sobre todo el cine comercial, ideológicamente dañino y totalmente alejado de un verdadero arte.

Dice Iturralde Rúa (1984) que los niños ven cine “*como distracción, juego, aventura en color, con sonidos muy realistas; identificación con algunos personajes simpáticos, entrañables; visualización de vehículos, paisajes, lugares... humor y la excitante alegría de atrapar y soltar a la presa... socialización*” porque “*en los niños ver cine es un acto gregario*”...

Pero, como ya se ha expuesto, el cine va quedando cada día más lejos de la habitualidad de los niños y jóvenes que **ven cine, pero no van al cine.**

Por el contrario, la televisión es un habitante casi indiscutible de la mayoría de los hogares. Habitante que, en muchos casos, tiene una presencia multiplicada: más de un televisor en la casa, a veces uno en cada dormitorio, con un nuevo fenómeno: se abandona el acto colectivo, familiar, de ver televisión y cada uno se aísla para ver “su” programa... con la consiguiente pérdida del intercambio, de la comunicación... y de la mirada adulta sobre lo que ven los niños.

“Antes de la decisión por un programa de cine se deben recorrer muchos tramos, pero el simple encendido de un televisor obvia todo este trámite y crea otro problema

fundamental: el acceso indiscriminado al televisor, la falta absoluta del control del mensaje audiovisual que habrá de consumir el niño durante horas, todos los días, a lo largo de todo el año... (Se puede calcular que un niño durante toda su infancia es sometido al bombardeo de más de un millón de cortos publicitarios)” (Iturralde Rúa, 1984)

Así, diariamente están expuestos no solamente al bombardeo publicitario, sino al mensaje continuo de violencia, individualismo, liviandad, y consumismo, con una reiteración casi inalterable que hace prácticamente inexorable su influencia. Entonces ¿qué filosofía de vida se afirma en nuestros jóvenes?

Iturralde Rúa analiza la programación que se ofrece a los niños en el “horario de protección al menor” que él prefiere llama “horario de agresión al menor” y señala cómo el mensaje de agresión viene incorporado hasta en los “inofensivos” dibujos animados, donde la constante es un gato, o cualquier otro personaje, que persigue, maltrata, mata, destruye... a otros seres. Y si no es ésta la oferta, son programas con malos actores, personajes, diálogos, música y tramas de pésima calidad y un humor ridículo que no parecen dirigidos a niños capaces de pensar, razonar, sentir y opinar.

*“Las pantallas, cine, televisión, computadora, sangran y estallan sin interrupción. Una investigación de dos universidades de Buenos Aires midió la violencia en los programas infantiles de la televisión, abierta y por cable, en 1994: había una escena cada tres minutos. La investigación llegó a la conclusión de que, al cumplir los diez años de edad, el niño argentino ha visto ochenta y cinco mil escenas violentas, sin contar los numerosos episodios de violencia sugerida. La dosis, se comprobó, aumentaba los fines de semana. Un año antes, una encuesta realizada en los alrededores de Lima reveló que casi todos los padres estaban de acuerdo con ese tipo de programas. Las respuestas decían: son los programas que los chicos prefieren;; así están entretenidos; si a ellos les gusta, por algo será; mejor, así aprenden cómo es la vida...; no los afecta, es como si nada...”
Eduardo Galeano (Patatas arriba : la escuela del mundo al revés. 1998)*

¿Qué se observa como consecuencia de la incorporación de estos mensajes? Bien dice una tristemente célebre frase que “una mentira repetida mil veces, se convierte en una verdad”⁹⁷ ... y los niños y jóvenes aceptan que los problemas se solucionan por la vía

⁹⁷ Frase pronunciada por Paul Joseph Goebbels, ministro de propaganda del gobierno de Adolf Hitler.

violenta, que matar, drogarse, mentir, discriminar, abusar, “coimear”, depredar, destruir... es normal. Además, que no hay posibilidad de cambios positivos, por lo que solo resta el “sálvese quien pueda” y como sea. La solidaridad no es posible ni conveniente.

La sociedad de consumo, por otra parte, genera un martilleo constante que orada las conciencias y hace que los jóvenes quieran verse y actuar como el modelo que les impone la televisión; televisión que integra la lista de modernas adicciones, junto a los juegos electrónicos, celulares y otras novedades que, mal utilizadas resultan alienantes. Desde la óptica de la prosocialidad es necesario *“trabajar vías de formación educativa que asuman la realidad televisiva vista por los alumnos como contenidos sobre los cuales elaborar un estilo activo de descondicionamiento crítico prosocial”* (Roche, 2004)⁹⁸

“La televisión correctamente empleada, con libretistas, sicólogos, plásticos idóneos, productores inteligentes, con gente que le confiera coherencia podría ser el medio más fascinante, útil, perfectible, eficiente, penetrante de todos los vehículos de comunicación social. Podría ser la más hermosa herramienta de la educación.” (Iturralde Rúa, 1984)

Valga, por fin, la propuesta del nuevo canal “Encuentro” de nuestra televisión nacional.

“Los medios dominantes de comunicación están en pocas manos, pocas manos que son cada vez menos manos, y por regla general actúan al servicio de un sistema que reduce las relaciones humanas al uso mutuo y al mutuo miedo. En estos últimos tiempos, la galaxia Internet ha abierto imprevistas, y valiosas, oportunidades de expresión alternativa. Por Internet están irradiando sus mensajes numerosas voces que no son ecos del poder. Pero el acceso a esta nueva cartopista de la información es todavía un privilegio de los países desarrollados, donde reside el 95% de sus usuarios; y ya la industria comercial está intentando convertir a Internet en...” Edward Galbraith (Patas arriba : la escuela del...)

⁹⁸ Roche Olivar, Robert; Roche, Ignasi-Kolbe. Ob.cit. -- p.12

○ *El cine-club para niños y jóvenes. Antecedentes. Condiciones.*

“Los niños necesitan otro cine, otra filosofía, otra visión de la naturaleza, otra manera de considerar al hombre y su papel en la tierra.” (Iturralde Rúa, 1984)

99

El origen de los cine clubes infantiles data de 1933 cuando la Sra. Sonika-Bo (su verdadero apellido era Kavounovsky) creó en Francia el “Club Cinematográfico para niños Cendrillon”, y realizó una extensa labor de difusión, extensión de la experiencia y recolección de filmes de todo el mundo.

Durante la Segunda Guerra Mundial los nazis destruyeron sus películas, pero ella la recomenzó. Luego, un incendio destruyó todo y nuevamente, gracias al reconocimiento que tuvo su tarea, pudo reconstruir su cinemateca con apoyo internacional.

Por sus méritos, fue nombrada “Caballero del Orden de la Artes y Letras” y “Caballero del Orden del Mérito Nacional”.

En 1943, en Gran Bretaña, Arthur Rank (dueño de la más importante cadena de cines del país), observó que la gran cantidad de niños que habían sido evacuados por los bombardeos, se encontraban desatendidos por ausencia de los padres que estaban en el frente y las madres que trabajaban a jornada completa. Decidió, entonces, reabrir clubes de niños que habían existido en épocas anteriores, pero creando condiciones especiales, y estableciendo normas de comportamiento para estimular conductas y sentimientos sociales, imprescindibles en ese momento. Las actividades que realizaban iban mucho más allá de las proyecciones de películas. Los clubes se constituían en espacios de pertenencia y contención, con un sentido patriótico.

Esta experiencia fue imitada por otros países de ultramar.

Observamos en este ejemplo, un antecedente importante sobre el uso del cine para la formación en valores.

La mayor dificultad en estos emprendimientos era la escasez de películas: pocas realizadas especialmente para niños y pocas películas para adultos adecuadas para los primeros. Por ello, Arthur Rank creó la “División de Películas para Niños” que realizó

⁹⁹ Iturralde Rúa, Víctor. Ob.cit. – p. 110

una tarea pionera hasta 1950. Con lo cual no solamente se motivó la producción de filmes para niños sino también la investigación sobre el género.

“El problema que consiste en realzar el gusto medio de los espectadores no puede ser resuelto más que educando su juicio en la etapa más receptiva de su desarrollo afectivo, es decir, entre los siete y los once años; y esto se logra con la ayuda de películas recreativas para niños, de alta calidad.” (Mary Field, 1952)¹⁰⁰

En la Argentina, hubo muy pocas —e intrascendentes— experiencias a nivel oficial. Algunos esfuerzos aislados del Ministerio de Educación para producir películas y formar una cinemateca cuya única cualidad, al decir de Iturralde Rúa, podría haber sido “instruir por medio del aburrimiento”. Recursos malgastados, pésimos criterios y ningún resultado positivo. Al igual que las proyecciones que realizaba la Caja Nacional de Ahorro Postal.

Contrariamente, hubo un emprendimiento de verdadero valor que no se pudo sostener por ser producto de un esfuerzo unipersonal que no fue apoyado ni continuado por organismos estatales.

Se trata de los “Festivales Internacionales de Cine Infantil” organizados, promovidos, gestionados, implementados... y todo lo que conllevaban de trabajo... por Cándido Moneo Sanz.¹⁰¹

Entre 1960 y 1968 tuvieron lugar siete festivales en los cuales participaron más de veinticinco países cada vez, y a los que asistían miles de niños.

Con las películas que le donaban las embajadas, Moneo Sanz comenzó a conformar una “cinemateca para niños”. Pero a su muerte, parte de ellas quedaron en la Universidad de La Plata... al cuidado de nadie... y se arruinaron.

Relata Iturralde Rúa que *“hace unos años nos reunimos varias personas a quienes nos preocupaba el peligro constante que corrían los chicos del barrio que jugaban en la*

¹⁰⁰ Mary Field trabajó con Arthur Rank en la producción de películas para niños. Narra sus experiencias en: *Good Company-The store of the Children’s Entertainment Film Movement in Great Britain 1943-1950.* – Londres : Longmans Green, 1952. Citado por: Iturralde Rúa, Víctor. *Cine para los niños : Proposiciones para fundar cine clubes infantiles.* – Buenos Aires : Ediciones Corregidor, 1984. pp.85-88

¹⁰¹ Cándido Moneo Sanz. Cineasta y titiritero argentino. Fue gestor de la desaparecida Escuela de Cine de La Plata y del Museo de Títeres de la República de los niños (1968), en la misma ciudad.

calle por no disponer de clubes, plaza, o una institución que los cobijara. Decidimos aprovechar su gana natural de jugar para instrumentar sus juegos con un sentido más constructivo...”

Las reuniones del comienzo, por el año 1956, eran para jugar, investigar, hacer actividades plásticas, lectura de cuentos y ensayar una nueva experiencia con niños de cinco a doce años.

El grupo inicial – Bernardo Saltzmann, Floreal Seijas, Paulina B. de Seijas y Víctor Iturrealde Rúa- se vinculó con las “maestras ejemplares” Olga y Leticia Cosetini, de Rosario, para nutrirse de su importante experiencia educacional.

En el fundado “Recreo Infantil La Calesita”, en Flores, realizaban las actividades mencionadas más otras de investigación práctica tendientes a brindar a los niños *“los instrumentos para que ellos supieran cómo actuar y cómo no actuar”*.

Es en “La Calesita” donde comienzan con el “cine club infantil” donde no solo se asistía a proyecciones de películas de calidad, sino que los chicos también aprendían a manejar el proyector y a colaborar con otras tareas.

La actividad iniciada posibilitó, a partir de una invitación de amigos de Río Cuarto, Córdoba, que Iturrealde Rúa fundara cine clubes infantiles en otros lugares, hasta el nacimiento del Cine Club Infantil “El duendecito”, en el barrio porteño de Almagro, en 1967.

Este cine club comenzó como una manifestación más en el taller E.D.A.R. (Educación por el Arte), realizando funciones regulares los sábados por la tarde.

A cargo de un grupo interdisciplinario y a partir de las proyecciones, se trabajaba integradamente con otras disciplinas artísticas y científicas, apoyados en un profundo análisis pedagógico.

“El Duendecito” intensificó y perfeccionó su trabajo, además de propagarlo por otros lugares del país.

En 1976, Iturrealde Rúa fue invitado para realizar un programa de Cine Club Infantil en la televisión. El programa duró hasta 1979, siendo visto por millones de espectadores y por doce canales del interior del país con notable repercusión.

Iturralde Rúa resume: “*Es factible organizar cine clubes infantiles (durante el año 1973 pudimos estructurar una ‘Federación Argentina de cine clubes infantiles’ con filiales en Rosario, Avellaneda, Ramos Mejía, La Plata y varias en Buenos Aires), y ésta es una salida posible inmediata al problema de cine para los niños. Y también, es factible repetir esta experiencia por televisión, y es aceptada de muy buen grado por todo el público.*”¹⁰²

¿Qué condiciones debe cumplir un cine club para niños y adolescentes? Básicamente debe ofrecer un cine adecuado en un ambiente adecuado. Es decir, “*sin presiones, inseguridades, donde se combinen armoniosamente placer, comodidad, albedrío, tolerancia, comprensión, educación. Para resumirlo: es un lugar donde se propone... amor, respeto, inteligencia, y cine.*”¹⁰³

Ello es posible más allá de las mayores o menores disponibilidades físicas: una sala preferentemente amplia, con las condiciones básicas de seguridad y servicios, que no requiere de sillas o butacas; es suficiente con alfombras o almohadones y los equipos – hoy simplificados con las nuevas tecnologías- necesarios para proyectar las películas. Además, la posibilidad de estar en penumbras y de evitar la interferencia de ruidos externos.

Para realizar las sesiones de cine, un operador que garantice independencia al coordinador de las funciones, el coordinador o animador, y algunos asistentes para tareas diversas. Si se realizan tareas complementarias, responsables para las mismas.

Existe un cine de calidad para niños y adolescentes. Encontrarlo es una apasionante tarea...

○ *Temas y películas.*

El arte fue, es y será, la más alta expresión de los sentimientos y emociones del ser humano. Por esa vía, los hombres difunden también sus principios e ideologías procurando influenciar a su entorno. En algunos casos, como verdadera militancia ideológica.

En cada etapa de la historia, los hombres han utilizado el arte para tratar de que los espectadores concordaran con sus emociones o mensajes, exitosamente.

¹⁰² Iturralde Rúa, Víctor. Ob.cit. – p. 120

¹⁰³ Iturralde Rúa, Víctor. Ob.cit.. – p. 131

Así también, el cine, desde sus inicios, y con una clara conciencia de la acción psicológica que puede ejercer, fue utilizado no sólo para entretener o para ganar dinero, sino también para expresar opiniones, hacer crítica social e intentar cambiar la sociedad. Para bien o para mal.

Dice Roberto Palmitesta D. (2002)¹⁰⁴ que *“los primeros intentos serios se remontan a las películas de Griffith”* y que nació *“en Hollywood el ‘cine de tesis’, medio que buscaba comunicar ideas y mensajes, con prioridad –o simultáneamente- a la función de entretener o lograr una ganancia financiera”*.

La URSS, Alemania, Italia y Japón, por ejemplo, montaron activas industrias cinematográficas con fines propagandísticos.

*“Es difícil subestimar, por ejemplo la marcada influencia que tuvieron documentales como ‘El triunfo de la voluntad’ en la consolidación del régimen nazi, así como filmes actuados como ‘El acorazado Potemkin’ y ‘Octubre’, ambas de Eisenstein, en la revolución comunista...”*¹⁰⁵

El cine estadounidense utilizó ampliamente el medio en la actividad publicitaria.

Hoy, los comunicadores conocen bien las fortalezas de los medios audiovisuales para la publicidad y la política y los aprovechan intensamente.

A lo largo de los años se consolidó un cine con mensaje *“que aprovechaba la imagen en movimiento, el diálogo y la actuación teatral, y luego el color, la estereofonía y la pantalla panorámica, para narrar historias de la manera más realista posible, pero siempre con la intención de formar opinión y motivar al público hacia los cambios propuestos... los cineastas independientes o tesisistas (luego denominados auteurs) fueron más prominentes al principio en el cine europeo que en Hollywood...”*¹⁰⁶

Este “cine de tesis”, en general no renuncia a la calidad artística por el mensaje cayendo en la mera propaganda, sino que crea maravillosas piezas de arte, que son hitos cinematográficos.

¹⁰⁴ Palmitesta D., Roberto. El cine de tesis y la opinión pública. – (En: <http://analitica.com/va/arte/portafolio/7210911.asp>)

¹⁰⁵ Palmitesta D., Roberto. Ob.cit.

¹⁰⁶ Palmitesta D., Roberto. Ob.cit.

Lo que es cierto, y parafraseando a Enrique Lacolla (2007)¹⁰⁷, a través del cine y su tratamiento de los diversos temas de la humanidad, se puede realizar el “encefalograma de una sociedad”.

La producción es muy numerosa, pero se pueden señalar, a modo de ejemplo algunos filmes antológicos.

El cine ha dado películas como “Sin novedad en el frente”, “La batalla de Argelia”, “El juicio de Nüremberg”, “El pianista”, “La lista de Schindler” para expresarse en contra de los horrores de las guerras; “Estado de sitio” y “Desaparecido”, mostrando el apoyo de EEUU a las dictaduras derechistas en Latinoamérica; “Fresa y chocolate”, testimoniando los prejuicios sexuales en Cuba; “Fuga en cadenas”, “Queimada”, “Danza con lobos”, “El color púrpura”, “La Misión”, con toda la tragedia de la discriminación racial y la colonización.; “Tiempos modernos” de Chaplin y su crítica al capitalismo deshumanizado; la salvaguarda de la memoria frente al totalitarismo y la censura en “Fahrenheit 451”; la realidad de los discapacitados en “David y Lisa” y “Mi pie izquierdo”; la ecología y el deterioro de la naturaleza en “Las aguas bajan negras”, “Dersu Uzala” y “Los últimos días del Edén. Medicine man”; el amor, la ternura, la confraternidad, en films como “Elsa y Fred”, “Luna de Avellaneda”, “La historia del camello que llora”; los clásicos de la literatura, como “Romeo y Julieta”, “La guerra y la paz”, “Los miserables”, “Martín Fierro”, “El Cid”, “Taras Bulba”, “Robinson Crusoe”, “Oliver Twist”, “La cabaña del Tío Tom”; ... y personalidades “modelos” en “Espartaco”, “Gandhi”, “Casas de fuego” (Salvador Massa), “La lengua de las mariposas”... y tanto más...

Hay sitios en Internet en los que se puede obtener buena información sobre cine temático. Por ejemplo:

www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion

<http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/cine-y-educacion-1.php>

www.cineyeducacion.com.ar/links.htm

www.zinema.com

http://www.fad.es/contenido.jsp?id_nodo=51

¹⁰⁷ Lacolla, Enrique. El cine como encefalograma de una sociedad. – reconquista-popular@lists.econ.utah.edu <reconquista-popular@lists.econ.utah.edu>, 7 de Enero de 2007.

2.8-Investigaciones precedentes y estado de la cuestión

Se realizaron búsquedas para recabar información acerca de investigaciones y experiencias realizadas sobre el tema en ámbitos afines, acotando la búsqueda al material en español e intentando, preferentemente, ubicar experiencias en nuestro país.

La búsqueda bibliográfica mostró que no es un tema demasiado presente ni en bibliotecas ni en librerías. De todos modos, en los últimos tiempos se observa un incremento de trabajos vinculados a la prosocialidad.

Fue mucho más efectiva la búsqueda por Internet. Se encontraron trabajos vinculados a educación, niños, adolescentes y otros, pero no se han podido detectar investigaciones que vinculen en forma expresa el tema de la prosocialidad con la bibliotecología.

Con la Biblioteca Escolar existe un vínculo indirecto ya que el tema es tomado a nivel de políticas educativas incorporándolo en las propuestas curriculares para las áreas de Formación Ética y Ciudadana y Contenidos Transversales. Pero no hay investigaciones o experiencias específicas.

Se contactó un sitio en Internet --“Grupo Prosocialidad”- moderado por el Dr. Robert Roche Olivar, dedicado a la investigación en dicho tema que ha sido de mucha utilidad para el desarrollo del proyecto y de la investigación. No es un foro de mucho movimiento, pero permite compartir experiencias y conocer la difusión del tema en ciertas regiones.

Así, se vislumbra que en España el tema está ganando espacios; no así en la Argentina donde se pudieron identificar pocas experiencias.

Se encontraron algunas experiencias específicamente “prosociales” en el campo de la educación, centrados en niños y adolescentes, que orientaron en varios aspectos a esta investigación.

En nuestro país, el Dr. Roche Olivar ha sido asesor para el programa de Aprendizaje-servicio. Y en ese ámbito se generaron muchos proyectos escolares.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Comentado más adelante, en la sección “Algunas investigaciones sobre el desarrollo de valores y conductas prosociales tomadas como referentes”

Existen experiencias que apuntan al desarrollo de conductas prosociales sin utilizar el concepto; por ejemplo, cuando el objetivo es el desarrollo de valores, la educación para la paz, la educación en los Derechos Humanos y la Educación Ambiental.

Desde la visión ambiental, persiste la evidencia de que una verdadera Educación Ambiental debe generar cambios de comportamiento y es aquí donde se presenta el mayor de los desafíos ya que se debe desarrollar una enseñanza-aprendizaje sobre valores, contribuyendo en la formación integral del alumnado.”



“... los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollan la competencia en resolución de problemas, la motivación para aprender, la comunicación interpersonal... así como... el compromiso con valores democráticos y solidarios.

El aprendizaje-servicio permite también dar respuesta a una preocupación creciente entre educadores y en la sociedad en general: la proliferación de conductas violentas entre los estudiantes... permite un abordaje desde lo positivo... apuesta a desarrollar en los alumnos conductas prosociales... organizando acciones concretas que tiendan al bien común... de manera tal que las acciones realizadas de forma dialéctica entre escuela y comunidad estén fundadas en la intencionalidad solidaria”¹⁰⁹

Realizando búsquedas enfocadas desde la violencia escolar y la mediación, se ubicó la página del Centro de Abordaje de Conflictos¹¹⁰ que ofrece trabajos y experiencias a texto completo producidos en Latinoamérica.

Dice Norka Arellano de Loginow (2005) que *“actualmente en países latinoamericanos como Argentina y Colombia, se implementan programas que se utilizan para resolver desavenencias y reducir el conflicto en la escuela, adecuando el camino para la toma de decisiones, proporcionando para ello procedimientos de resolución alternativa de disputas, educación en valores, la comunicación desde una perspectiva mediadora y*

¹⁰⁹ Proyecto Gaia : Educación ambiental y aprendizaje servicio, medio para la formación de ciudadanos, responsables, críticos y solidarios. – Río Grande, 2003.

¹¹⁰ www.mediacioneducativa.com.ar

*canalizadora de las relaciones interpersonales, la negociación y el consenso, como una intervención para la solución de problemas dirigida a conseguir un resultado.*¹¹¹

Asimismo hay experiencias previas a la conceptualización de la “prosocialidad” e instituciones sociales que encajan plenamente en sus fundamentos y que, de algún modo, corroboran lo expuesto respecto de las tendencias solidarias y altruistas naturales al ser humano.

Pero los proyectos donde el tema eje son las conductas prosociales, resultan escasos en nuestro país.

2.9-Algunas investigaciones sobre el desarrollo de valores y conductas prosociales tomadas como referentes

☞ **El P.A.P.E.C. y el modelo UNIPRO para el desarrollo y optimización educativa de la prosocialidad.**¹¹²

A partir del análisis de la Prosocialidad, especialmente desde una perspectiva educativa, en el Departamento de Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona (Roche Olivar y otros) se ejecuta un “Plan para la Aplicación de la Prosocialidad en Escuelas de Catalunya” (P.A.P.E.C.), se elaboró un modelo teórico (UNIPRO) y se avanzó en el diseño de programas para la aplicación de la prosocialidad en la educación.

Las aplicaciones cubren buena parte de la región de Cataluña y otras comunidades de España. Asimismo, siguen el modelo algunos grupos de maestros de Italia, Checoslovaquia y se han hecho presentaciones en la Argentina (1998).

Uno de los avances que ha supuesto la aplicación del Modelo UNIPRO –desde 1982- ha sido la comprobación de que *“los comportamientos prosociales son controlados o*

¹¹¹ Arellano de Loginow, Norka. Programa de formación docente en la prevención de conflictos en la escuela. Cabimas, 2005. <http://www.mediacioneducativa.com.ar/experien32.htm#PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PREVENCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA>

¹¹² Roche Olivar, Roberto. “Psicología y educación para la prosocialidad”. pp.28-44.

facilitados no solamente por hábitos, actitudes, estados disposicionales o rasgos de personalidad, sino por los contextos en donde se vive o se actúa”¹¹³.



Las personas no actúan del mismo modo en ámbitos sujetos a ciertas reglas, estilos, etc. que en otros más desestructurados o informales. Esta característica debe ser tenida en cuenta por los educadores para prever qué tipo de conductas prosociales son posibles o pueden preverse en un contexto determinado.

En función de ello, el Programa ha dado lugar a la elaboración de ‘inventarios o repertorios de comportamientos prosociales’ frecuentes o posibles en determinados contextos escolares, próximos al ámbito escolar y en contextos integrales para la educación no-formal.

Ellos presentan comportamientos representativos de diversos niveles y contextos, y son una herramienta muy importante para seleccionar estratégicamente las conductas sobre las que se va a trabajar o que se propondrán como metas a alcanzar.

El modelo teórico para la optimización de la prosocialidad se desarrolla ampliamente con las orientaciones metodológicas correspondientes en la obra ‘Psicología y educación para la prosocialidad’ y se estructura sobre la base de 15 factores para el programa educativo. Los diez primeros para trabajar mediante actividades y fichas y los otros cinco para ser aplicados por los educadores como pautas educativas:

1. Dignidad y valor de la persona. Autoestima y heteroestima. El yo. El otro. El tú. El entorno. Lo colectivo. La sociedad.
2. Actitudes y habilidades de relación interpersonal. La mirada. La sonrisa. La escucha. Los saludos. La pregunta. Agradecer. Inicio a la conversación
3. Valoración positiva del comportamiento de los demás. Los elogios.

¹¹³ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. – 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

4. Creatividad e Iniciativa prosociales. Resolución de problemas y tareas. Análisis prosocial de las alternativas. Toma de decisiones personales y participación en las colectivas.
5. Comunicación. Revelación de los propios sentimientos. El trato. La conversación.
6. Empatía interpersonal y social.
7. La asertividad prosocial. Autocontrol y resolución de la agresividad y de la competitividad. Conflictos con los demás.
8. Modelos prosociales reales y en la imagen.
9. La ayuda. El dar. El compartir. Responsabilidad y cuidado de los demás. La cooperación. La amistad. La reciprocidad.
10. Prosocialidad colectiva y compleja. La solidaridad. Afrontar dificultades sociales. La denuncia social. La desobediencia civil. La no violencia.
11. Aceptación y afecto expresado.
12. Atribución de la prosocialidad.
13. Disciplina inductiva.
14. Exhortación a la prosocialidad.
15. Refuerzo de la prosocialidad.

Las actividades que se proponen en el Programa –utilizando variedad de técnicas- están organizadas siguiendo tres fases de un proceso necesario para alcanzar los objetivos:

1. Sensibilización cognitiva
2. Ejercicio y entrenamiento
3. Aplicación a la vida real

✚ Argentina. Programa Nacional Educación Solidaria¹¹⁴

Este programa, que tiene su antecedente en el Programa Nacional Escuela y Comunidad, promueve la solidaridad y el aprendizaje-servicio, y *“lleva documentadas casi 21.000 experiencias solidarias desarrolladas por alrededor de 15.000 instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, que sin duda son sólo una parte de las miles que se desarrollan cotidianamente en el sistema educativo argentino. Sólo en el año 2007, las experiencias presentadas en el Premio Presidencial de Escuelas Solidarias involucraron la activa participación de 13.000 docentes y 300.000 estudiantes.*

¹¹⁴ Argentina. Ministerio de Educación. En: <http://www.me.gov.ar/edusol/aprender.html#> Consultado el 15/10/2009

A través de los Premios Presidenciales “Escuelas Solidarias” y “Prácticas Solidarias en la Educación Superior”, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología han podido compilar, valorar y reconocer a miles de estas instituciones educativas de todo el país que están atendiendo con eficacia necesidades y demandas de la comunidad, a través de proyectos de aprendizaje-servicio, es decir de actividades solidarias planificadas institucionalmente en forma articulada con los contenidos curriculares, en función de favorecer no sólo el desarrollo comunitario, sino también la excelencia académica y la formación de los estudiantes para una participación ciudadana activa y solidaria.”

La acción del programa se desenvuelve en tres líneas de educación solidaria:

- Campañas solidarias
- Voluntariado institucional
- Prácticas de aprendizaje-servicio

Participan en el programa instituciones educativas de todos los niveles, modalidades, y sectores económicos; tanto estatales como privadas.

Las actividades que despliegan son infinitamente variadas, en un alto porcentaje articuladas con organizaciones comunitarias, y con un alto nivel de creatividad e innovación. En este programa sí hay presencia importante de las bibliotecas escolares.

“Campañas de forestación en los lugares más áridos del país, bibliotecas llevadas en carritos para promover la lectura en comunidades carentes de libros, implementos ortopédicos originales diseñados y producidos por los estudiantes, programas de capacitación en informática para poblaciones sin acceso a las nuevas tecnologías, instalación de molinos de viento y paneles solares para proveer de energía a comunidades aisladas, campañas de prevención de la salud y cuidado del medio ambiente, son sólo algunos de los miles de ejemplos del caudal de vitalidad solidaria presente en nuestras escuelas.”

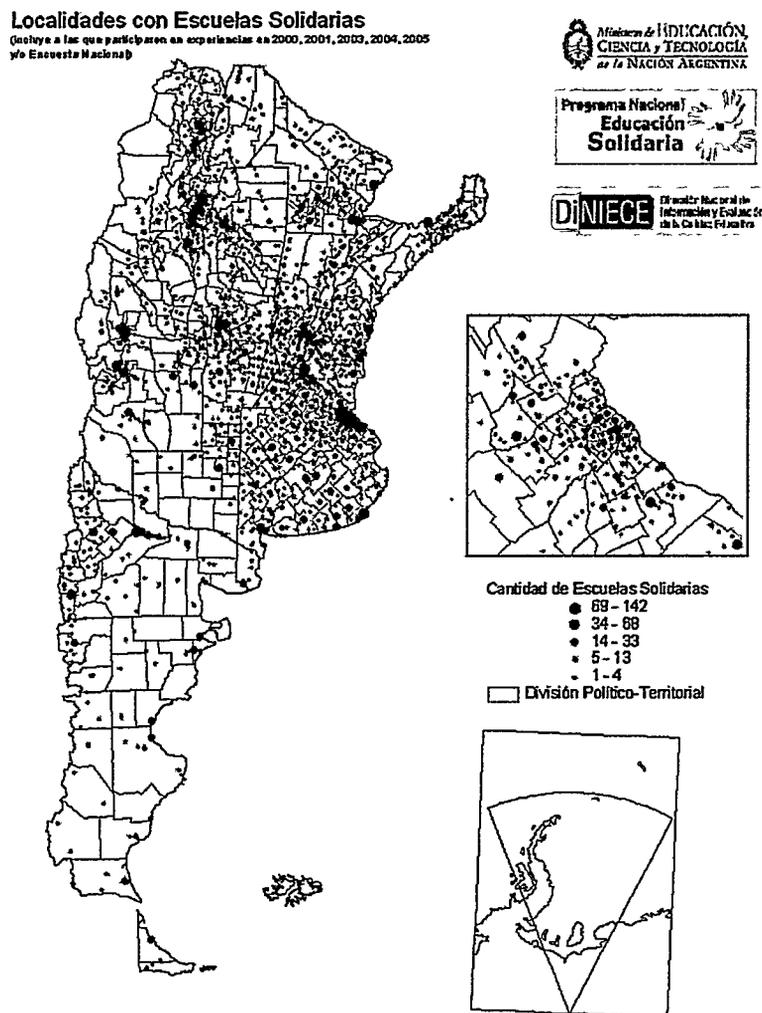
Las experiencias de educación solidaria se inician con algunas (11) experiencias anteriores al retorno a la democracia; un 3% tienen continuidad desde el año 1984, y un 4% se iniciaron después de la realización del Primer Seminario de Aprendizaje-servicio organizado por el Ministerio de Educación en 1997.

El gran incremento en el número de experiencias (43%) se produce a partir de la instauración del Premio Presidencial de Escuelas Solidarias, en el año 2000.

El 48% de las experiencias relevadas se iniciaron en los años 2003/05.

Los porcentajes precedentes corresponden a un informe del año 2006. Actualmente el programa continúa extendiéndose, y existe un Mapa de Escuelas Solidarias en construcción permanente.

En la página Web del Ministerio de Educación (<http://www.me.gov.ar/edusol/aprender.html#>) se puede obtener amplia información y datos estadísticos sobre las escuelas participantes y sus proyectos.



Fuente: Programa Nacional Educación Solidaria, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005 y Encuesta Nacional. Cartografía Base 910 250. 10M

Realización: Mapa Educativo Nacional. DINECE.MECyT

⚡ **Un estudio exploratorio acerca de las orientaciones valorativas de niños y adolescentes cubanos.** ¹¹⁵

Se trata de una investigación realizada en Cuba, a partir de muestras de 200 alumnos en cada uno de los niveles primario, medio básico y medio superior de educación, y de grupos de docentes de los tres niveles. Publicada por el Ministerio de Educación en 1989.

En el trabajo se recoge información sobre la calidad de las orientaciones valorativas que se han formado en los alumnos a pesar de no existir un plan sistemático de acción educativa en ese sentido, y se propone *“un trabajo educativo dirigido a la formación de valores previamente determinados”*. (pp. 1-2)

En el informe se adjudica a la escuela la responsabilidad fundamental en la formación de las nuevas generaciones, acorde a los rasgos y cualidades deseables en un nuevo tipo de hombre, en una sociedad socialista. Para lo cual se destacan los valores de *“el colectivismo, el patriotismo, el internacionalismo, la solidaridad, el espíritu de sacrificio, justicia y modestia, así como una nueva actitud ante el trabajo y la posición de la mujer en la sociedad”*.

Asimismo, resalta que las nuevas condiciones sociales de su sistema político *“constituyen un conjunto de positivas influencias educativas”* cuyos efectos se observan en la mayoría de los jóvenes, pero que ello no es suficiente y es necesario intensificar la formación de los nuevos valores mediante una metodología educativa donde se conjuguen lo cognoscitivo (lo conocido y comprendido) y lo afectivo (las satisfacciones que la constatación de la presencia de esos nuevos y más altos valores produce en el hombre, la creación de nuevas necesidades y motivos).

Esta última consideración es coincidente con lo planteado por Robert Roche en cuanto a que las conductas prosociales brindan satisfacción no solamente a quien recibe la acción sino también a quién la realiza, reforzando ese tipo de conductas y actitudes.

El documento elaborado por Esther Báxter Pérez, forma parte de una colección perteneciente al Ministerio de Educación y destinada a orientar a los docentes cubanos.

¹¹⁵ Báxter Pérez, Esther. La formación de valores : Una tarea pedagógica. – La Habana : Pueblo y Educación, 2001

Expone la investigación realizada y propone algunos lineamientos metodológicos para la tarea, que se inician con estudios exploratorios que permitan conocer las orientaciones valorativas de los escolares de las etapas primaria y media para tener una visión de los resultados alcanzados por la influencia educativa general y de los factores que actúan sobre los alumnos.

Dice que “el conocimiento de estas etapas iniciales de la formación de los valores es de gran importancia, no solo porque permite ofrecer datos a la ciencia psicológica y pedagógica acerca de los mecanismos de esta formación, sino también ... porque de ello pueden derivarse valiosas recomendaciones para el trabajo del maestro, en su tarea esencial de lograr en sus alumnos orientaciones valorativas que correspondan a la sociedad en la que han de vivir, y que sirvan de base a la formación de valores firmes y sólidos que, ya sea como joven o como trabajador, orienten su actuación en la vida social.” (p.10)

El estudio exploratorio que realizaron apuntó a las principales cualidades que los escolares consideran que deben caracterizar al joven de su sociedad.

Utilizaron dos instrumentos: el primero una pregunta abierta (*¿Cómo debe ser un joven?*) y el segundo una encuesta a través de la cual se someten a juicio de los alumnos quince cualidades o conductas positivas (correspondientes a cinco clases de cualidades: sociomorales, referidas al comportamiento social, relacionadas con su vida escolar, referidas a la vida familiar y referidas a aspectos e intereses personales), de las cuales el alumno deberá elegir las cinco que considera más importantes. (En Anexo, va un ejemplo del instrumento utilizado con los escolares).

Del análisis de las encuestas, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

En el nivel primario ocupan el primer lugar las valoraciones referidas a las cualidades del comportamiento social; en Secundaria Básica, las valoraciones de orden moral, político ideológico y social personal; en el preuniversitario las valoraciones de carácter social de un orden superior, especialmente las socio-morales.

Un segundo lugar ocupan, en los tres grupos, las referidas a la vida escolar, con mayor peso en el nivel primario.

Lo referido a la vida familiar ocupa el cuarto puesto, y el último lugar, para todos los niveles lo ocupan su aspecto y preferencias personales. Pero es importante destacar que en esta área, la cualidad elegida por la mayoría es “ser entusiastas, divertidos y alegres”. Un dato muy interesante es que hay cuatro valoraciones seleccionadas por los tres niveles y se refieren a reconocer los errores cometidos, ser autocríticos, educados en cualquier situación, sinceros, defender la verdad, y cooperar, ayudar y ser capaz de sacrificarse por los demás.

☛ **Investigación sobre prosocialidad y procesos de producción de subjetividades, realizada con niñas y niños de Buenos Aires, La Habana, Toulouse, Lisboa y Cataluña**¹¹⁶

En esta investigación, dirigida por Mónica Sorín desde la Cátedra Psicología Evolutiva Niñez I de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, participaron: su colaboradora principal María Elisa Pizzo, Ana Isabel Crespo desde Lisboa, Maricela Perera Pérez desde La Habana y Alfredo Guillermo Martín desde Toulouse.

La tarea investigativa de Sorín parte de preguntarse: “*Ante este mundo estallado por tanto ‘exceso de realidad’, ¿qué producciones subjetivas devienen y se construyen? Y muy en particular: ¿cuáles son las producciones subjetivas en niños y niñas?, ¿cuánto repiten los ‘saberes’ y ‘verdades’ instituidos, en qué medida y cómo construyen singularidades instituyentes de algo diferente?, ¿de qué modo lo instituyente que aparece es, o no, prosocial?*”¹¹⁷

Esta investigación tiene un antecedente en otra realizada por Sorín en Cuba, en 1978. Se trataba de una investigación-acción sobre aspectos valorativos en niños cubanos a partir de la noción de “actitud”, que supone una idea de “construcción social”. El inicio de la investigación posterior fue en 1996 cuando recibió una propuesta de trabajo en la Facultad de Psicología de la UBA. Le interesó retomar la temática en una Argentina que intentaba recuperarse de una “*crisis para iniciar otras*”, e indagar “*qué producciones subjetivas se desplegaban... particularmente en los niños*”.

¹¹⁶ Sorín, Mónica [y colab.] Niñas y niños nos interpelan : Prosocialidad y producción infantil de subjetividades. – Montevideo : Nordan-Comunidad, 2004. – Parte I.

¹¹⁷ Sorín, Mónica. Ob.cit. – p.15

Al comienzo del trabajo se propuso trabajar con 60 niñas y niños argentinos de 8 a 10 años, pero a raíz de un trabajo realizado en Catalunya la investigación se extendió a un grupo de 39 niños españoles.

Posteriormente, y con la idea de contrastar a los niños cubanos de la experiencia anterior con los argentinos, se amplió el trabajo a 35 niños en Cuba.

Como *“las aplicaciones iban mostrando interesantes tendencias en las relaciones inter y intra-étnicas”*, también se decidió aplicar en Francia (19 niños franceses, inmigrantes e hijos de inmigrantes) por su enorme flujo inmigratorio; así como en Portugal (32 niños portugueses, inmigrantes e hijos de inmigrantes).

Las ciudades concretas en que se trabajó fueron elegidas nada más que por cuestiones prácticas de accesibilidad y disponibilidad, aunque considera que son ciudades claves (tres capitales y tres grandes ciudades).

También fue enfocada la prosocialidad como actitud y no como conducta. Dice Sorín que *“la comprensión de los procesos actitudinales se enriqueció al vincularlos a dos conceptos complementarios: el de ‘producción de subjetividad’ y el de ‘imaginario social’.”*

Los principales indicadores fueron:

- ✿ Generosidad y cooperación
- ✿ Imagen corporal
- ✿ Amistad, prejuicio y género
- ✿ Amistad, prejuicio y nivel socio-económico
- ✿ Amistad, prejuicio y pertenencia racial-étnica
- ✿ Auto-aceptación y auto-rechazo por nivel socio-económico
- ✿ Auto-aceptación y auto-rechazo por pertenencia racial-étnica
- ✿ Correspondencias y contrastes entre palabra, afectos y conducta
- ✿ Autonomía y heteronomía. Dialógica entre saberes instituidos e instituyentes
- ✿ Implicación-indiferencia

En la investigación se *“combinaron criterios cualitativos y cuantitativos que intentar dar cuenta de la complejidad de los procesos investigados”* y se diseñaron las siguientes técnicas a aplicar en las entrevistas con cada niño:

1. "Asociación de palabras vinculada a la prosocialidad" (dos series)
2. "Fotos infantiles"
3. "Técnica de los caramelos" (situación dilemática)
4. "Reparto de 3 para 4" (situación dilemática)

Asimismo, y para dar coherencia a los criterios de trabajo en cada país, se elaboraron las instrucciones detalladas para la aplicación de cada una de las técnicas.



Fotos correspondientes a la técnica "Fotos infantiles"¹¹⁸

Los resultados fueron analizados en forma comparativa combinando cuadros estadísticos con comentarios cualitativos.

De las conclusiones finales, a modo de síntesis:

"Hemos constatado cuánto de la moral instituida y de la ética instituyente (independientemente de su dirección prosocial o antisocial) se encuentra ya en niñas y niños pequeños. Esto, que para algunos –teórica y/o prácticamente- es sabido, resulta aun poco entendido por millones de seres humanos, ya sean madres y padres o personas que trabajan con la infancia, quienes piensan que estas cuestiones se

¹¹⁸ Sorín, Mónica. Ob.cit. – pp.40-41

aprenden mucho más tarde y a través de mecanismos que no interrogan demasiado, pues han sido históricamente naturalizados e invisibilizados. Por ello, la divulgación de este tipo de conocimiento, resulta de importancia vital.

Mientras exista más conciencia sobre los mecanismos de producción de subjetividades, menos ingenuamente nos enfrentaremos a ciertos fenómenos a ellos vinculados...”¹¹⁹

✚ **Asociación Cultural Israelita de Santa Fe “I. L. Peretz” : una institución prosocial¹²⁰**

Fundada por inmigrantes de origen judío como **Biblioteca**, allá por el año 1912 en la ciudad de Santa Fe, su objetivo principal era generar un ámbito de encuentro para quienes debieron abandonar sus países de origen, preservar algunos elementos de su cultura (lengua, tradiciones) y constituirse como espacio de socialización ante la dura condición de inmigrantes.

Inmediatamente la Biblioteca fue ampliando sus actividades, desde expresiones artísticas como el teatro a la participación social y política en diversos movimientos, con un enfoque humanista ligado a los ideales del socialismo.

Simultáneamente, surgieron instituciones similares en otros lugares del país, que actualmente se encuentran agrupadas en el ICUF (Federación de Instituciones Culturales Judías de la Argentina).¹²¹

Con absoluta claridad respecto del papel de la educación para el desarrollo individual y colectivo, así como para la preservación de la identidad y la acción social, la “I.L.Peretz” tuvo su escuela “idisch”¹²² hasta que los cambios comunes a toda la sociedad y los particulares de la comunidad judía (integración, casamientos mixtos) hicieron decaer y perder importancia a esa actividad.

Pero paralelamente a la escuela, se fundó en el año 1958 el Kinder Club, actividad recreativo-formativa (según sus propias definiciones) pionera en este tipo de emprendimientos en el país.

¹¹⁹ Sorín, Mónica. Ob.cit. – p.196

¹²⁰ Ramayo, Marina Violeta. Informe de pasantía para la Carrera de Comunicaciones Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. 2007.

¹²¹ Kessler, Beatriz R. Publicaciones, libros y bibliotecas en la colectividad judeo-progresista argentina. En: Biblioclastia / Tomás Solari, Jorge Gómez, compiladores. – Buenos Aires : Eudeba, 2008. pp.277-308

¹²² Idioma que hablaban todos los inmigrantes judíos, diferente del hebreo.

Este club infantil, que sigue funcionando, desarrolla sus actividades todos los sábados por la tarde para niños y jóvenes de 3 a 16 años (judíos y no judíos, de cualquier sector de la comunidad, incluso niños con diferentes discapacidades). Y sus principios y acciones se basan en una formación y organización de tipo prosocial. Aunque los propios miembros desconozcan el término.

A través de la recreación, el arte, el deporte y la investigación, se desarrollan temas vinculados a los derechos humanos, la paz, la no discriminación, la solidaridad y la cooperación.

Entre algunas de las actividades especiales anuales de la institución figuran: la conmemoración del “Levantamiento del Ghetto de Varsovia” como “icono de la resistencia”, según expresan los miembros de su Comisión Directiva; la “Pintada Ana Frank” bajo el lema “Sueño con un mundo de paz y esperanza”, que busca compartir una “actividad callejera” del Kinder Club con otros chicos e instituciones; y el “Encuentro Coral Ana Frank” que, con igual sentido que la pintada, comparte la actividad con otros coros de la provincia y del país.



Por otra parte, tiene una participación solidaria activa en todo el acontecer social, como quedó patentado durante las crueles inundaciones de los años 2003 y 2007, donde no solo brindó albergue en su local, sino que –particularmente a través de sus jóvenes- fue elemento fundamental en la organización y logística de las tareas de asistencia.

Observar los resultados de este tipo de organizaciones confirma muchos de los “supuestos utópicos” de la prosocialidad.



☛ Makarenko y la recuperación social de jóvenes en las “Colonia de trabajo Gorki” y “Comuna Dzerzhinski”

“¿No irían bien unas dosis de sentido de la colectividad en el individualismo hipertrofiado de nuestra sociedad? ¿Y no nos quejamos de carencias notorias en cuanto a la educación de la responsabilidad, de la voluntad, del carácter, y de la falta de perspectivas en nuestra juventud? Pues bien, para todo eso Makarenko ofrece ideas, ejemplos, métodos a manos llenas.” Jaume Trilla Bernet

123

Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939), fue el pedagogo soviético de mayor trascendencia por sus teorías y prácticas educativas que, enfrentadas a los preceptos vigentes en su época –y en las “antípodas del individualismo y del naturalismo roussonianos”- supo “crear desde el caos instituciones modélicamente organizadas y eficientes” para recuperar a jóvenes delincuentes, a partir del año 1920 en que asumió la creación y dirección de una colonia destinada a niños y adolescentes “de la calle”, delincuentes o a punto de serlo, que habían quedado desamparados, como saldo de la 1ª Guerra Mundial y luego de la Revolución Bolchevique.

Cabría suponer que una propuesta pedagógica originada en un contexto totalmente ajeno al nuestro en lo histórico y cultural, no tendría utilidad para las actuales problemáticas de nuestra sociedad.

¹²³ Trilla Bernet, Jaume. A.S. Makarenko : La fuerza de la colectividad. – En: Cuadernos de pedagogía. Pedagogías del siglo xx. Coleccionable N°7. – Barcelona : Cisspraxis, s.f.

Sin embargo, la relectura de su “Poema pedagógico” (una experiencia novelada que resulta un entretenimiento para cualquier lector) nos enfrenta a las similitudes que presentan los jóvenes de hoy -con las características ya detalladas-, con aquellos vagabundos desamparados de post-guerra.

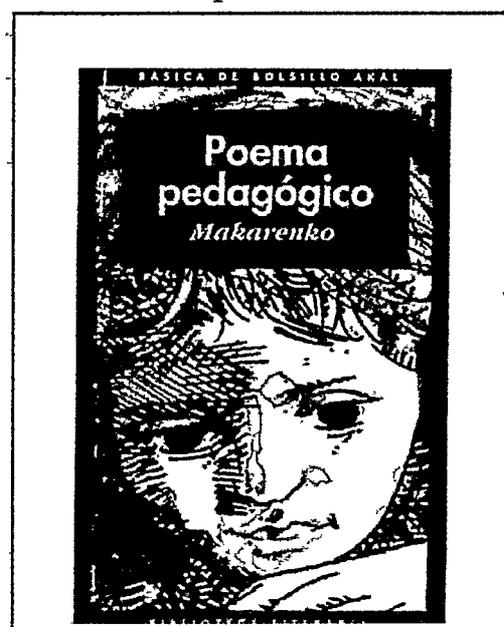
Una pedagogía asentada en los *“principios de la colectividad, el trabajo socialmente productivo y la autoridad carismática del educador”*¹²⁴ y una experiencia exitosa en la reeducación de adolescentes, puede aportar muchos elementos estratégicos para la educación prosocial.

Sus colonias han sido consideradas como precursoras de la “autogestión educativa”. Fundó una pedagogía del trabajo –como actividad verdaderamente productiva con sentido social- que no solo les permitía autofinanciarse sino también producir excedentes.

Asimismo, era una pedagogía del máximo esfuerzo, del desarrollo de la voluntad y de la no complacencia ante los defectos. Con un sentido de la disciplina entendida no como medio sino como resultado del proceso educativo y una organización de la “comunidad” esencialmente democrática y horizontal, donde todos deben asumir actitudes ejecutivas y preactivas y pueden experimentar el rol directivo.

*“Para nosotros –decía Makarenko- no bastaba ‘corregir’ a una persona. Era preciso educarla de un modo nuevo, no sólo para hacer de ella un miembro inofensivo y seguro de la sociedad, sino para convertirla en un elemento activo de la nueva época”.*¹²⁵

“Para Makarenko el educador es quien crea y organiza la colectividad, pero es ésta quien realmente educa a los individuos. Ahí reside una de las grandes ideas-fuerza del pedagogo soviético: el educador no sólo actúa relacionándose directamente con el educando, sino también, y quizá sobre todo, organizando el medio social en el que aquél se desarrolla... un colectivo fuerte, cohesionado, bien organizado, con metas claras y exigentes, en el que impera una disciplina conscientemente asumida por



¹²⁴ Trilla Bernet, Jaume. Ob.cit.

¹²⁵ En: Trilla Bernet, Jaume. Ob.cit.

todos, y que sea capaz de reconocerse en una tradición propia y de generar su propia historia.”¹²⁶

Su teoría pedagógica se fue construyendo en la práctica de la Colonia Gorki, por ensayo y error. ¿Investigación-acción? Lo cierto es que, según sus propias palabras, Makarenko inició su labor sin saber cómo debía encararla, solo con la fuerza que da el saber a dónde se quiere llegar, cuáles eran las metodologías que no resultaron efectivas, y cuáles los principios fundamentales para la “*educación del hombre nuevo*”.

Antes de hacerse cargo de la Colonia Gorki, dialogaba así con el Delegado Provincial de Instrucción Pública:

“-Bueno; ¿y si, en realidad, me armo un lío?

El delegado provincial de Instrucción Pública dio un puñetazo sobre la mesa.

-Pero, ¿por qué te armarás un lío?... Bien, pues te armas un lío. ¿Qué es lo que quieres de mí? ¿No comprendo acaso? Ármate todos los líos que quieras; pero hay que poner manos a la obra. Después se verá. Lo más importante es, ¿sabes?... no una colonia más de delincuentes menores de edad, sino darles una educación social. ¡Necesitamos, ¿comprendes?, forjar un hombre nuestro! Y tú eres quien debe hacerlo. De cualquier forma, todos tenemos que aprender. Y tú también, por lo tanto, aprenderás. Me alegra que me hayas dicho francamente: no se. Eso está bien.”¹²⁷

⚡ **Otro modo de intervención en el sistema penitenciario: Orquestas sinfónicas penitenciarias, una experiencia en Venezuela.**¹²⁸



¹²⁶ Trilla Bernet, Jaume. Ob.cít.

¹²⁷ Maakarenko, Antón Semiónovich. Poema pedagógico. – Buenos Aires : Futuro, 1954.

¹²⁸

“Con el propósito de minimizar los niveles de violencia dentro de las cárceles y facilitar el proceso de reinserción social de los reclusos mediante el aprendizaje, la práctica y el disfrute de la música”, se desarrolla, a partir del año 2004, el proyecto Red de Orquestas Sinfónicas Penitenciarias.

El proyecto, que es desarrollado por la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela y el Ministerio del Poder Popular para Relaciones Interiores y Justicia, bajo el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo, tiene como meta dar educación musical al 40 % de la población penitenciaria, en la búsqueda de nuevas modalidades de reeducación.

Manifestó Víctor Villasmil, un interno de 24 años de edad del Centro Penitenciario de la Región Andina y miembro de las Orquestas Sinfónicas Penitenciarias: “Tengo diez meses en la orquesta sinfónica, desde que se inició. Yo soñaba con este día del concierto, con estar en el Teatro Teresa Carreño y tocar (...) La flauta me ha ayudado a dejar las drogas, he cambiado completamente”.

Otras investigaciones detectadas y que resultaron de utilidad para esta investigación son:

- ✿ Achem, Miguel Angel. La educación en valores : Conflictos entre las intenciones y la práctica. Tesina: San Pedro de Jujuy : UCSa, 2002.
- ✿ Arellano de Loginow, Norka. Programa de formación docente en la prevención de conflictos en la escuela. – Cabimas, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, 2005. (En: www.todosobremediacion.com.ar/articulos/colaboraciones/153-programa-de-formacion)
- ✿ Arellano de Loginow, Norka La violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos. -- Cabimas, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, 2006. (En: www.quadernsdigitals.net)
- ✿ Masnou Piferrer, Fina. Los valores en el parvulario : una experiencia. (En: www.quadernsdigitalis.net/articles/kikiriki/k31-32/k31valores.htm) (Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona. Consultado el 26/03/2002)
- ✿ Proyecto GAIA. Educación ambiental y aprendizaje-servicio, medio para la formación de ciudadanos, responsables, críticos y solidarios. – Río Grande, 2003.
- ✿ Rubio, Priscila; Pobrete, Marisol; Tapia, Isabel; Grandfelt, Macarena; Alvarez, Glenda. Conducta prosocial y antisocial en escolares según sexo. – Universidad del Desarrollo, Psicología del desarrollo II. -- España, 2000. – (En: www.geocities.com/Heartland/Farm/8810/investig/prosoc2.html)

Además, se pudo constatar que se realizaron investigaciones en el ámbito de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires -y otras- que no están publicadas ni accesibles por Internet.

3. Metodología

3.1- En qué consiste el trabajo

Se optó por realizar una investigación de tipo experimental sobre un grupo de adolescentes, (14-15 años), alumnos de 9º año de EGB, en una escuela oficial de Salta (Colegio Reyes Católicos), con un componente socioeconómico de medio a bajo.

Se eligió este nivel de escolaridad atendiendo a lo expuesto por Roche respecto de que *“la adolescencia constituiría una edad fundamental para la adquisición de estos comportamientos prosociales, e incluiría una vía cognitiva fundada en los valores que facilitaría también la adquisición de actitudes prosociales”*.¹²⁹ Roche plantea que para trabajar con ese nivel hay que preguntarse qué conductas concretas puede ejecutar un adolescente en un determinado contexto.

El colegio presenta características comunes a la mayoría de los establecimientos de la ciudad, en lo que respecta a actitudes y conductas prosociales y antisociales.

Se observó el efecto que produce una actividad de animación socio-cultural (ciclo de cine-debate) con contenido prosocial implementada desde la Biblioteca Escolar (hasta el momento funcionando exclusivamente como espacio de consulta in situ). Se midieron respuestas prosociales en general y en relación con la biblioteca.

Se eligió la actividad de cine-debate porque las actividades audiovisuales (videos, televisión, cine) están recomendadas en la aplicación de programas tanto para la “sensibilización cognitiva”, como para el “ejercicio y entrenamiento” y la “aplicación a la vida real”.¹³⁰

¹²⁹ Roche Olivar, Robert Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. – 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

¹³⁰ Estas son las tres fases propuestas por el Programa UNIPRO (Roche Olivar, 1997)

3.2-tipo de investigación

En general, las investigaciones realizadas en los últimos años en prosocialidad, tienen tendencia hacia los estudios de campo, en la búsqueda de herramientas y resultados concretos para el estímulo y desarrollo de conductas prosociales.

Por ello se optó por un **diseño experimental de cuatro células**¹³¹, que es el diseño de grupo de control pre-prueba-post-prueba.

Se definen dos grupos, uno experimental y otro de control, a los cuales se les realiza la “pre-prueba” para medir las variables dependientes seleccionadas. Posteriormente se aplica el “tratamiento” –en este caso el ciclo de cine- al grupo experimental, y luego se vuelven a medir las variables en ambos grupos (post-prueba).

Se eligió este diseño con grupo de control para observar si los cambios en actitudes y/o conductas en los niños involucrados, son realmente resultado del “tratamiento” o son el resultado del proceso educativo habitual.

3.3- Variables

Independiente: Ciclo de cine-debate con contenido prosocial

Dependientes:

- conductas prosociales
- relaciones usuario-biblioteca
- hábitos de recreación

3.4- Operacionalización

INDICADORES:

a) Conductas prosociales: (en base a la clasificación de Roche Olivar, 1995)¹³²

1. Ayuda
2. Servicio físico

¹³¹ Busha, Charles H.; Harter, Stephen P. Métodos de investigación en bibliotecología : técnicas e interpretación. – México : Universidad Nacional Autónoma de México, 1990. – pp.40-41

¹³² Ver definición de cada tipo de conducta en “Anexo”.

3. Dar y compartir
4. Ayuda verbal
5. Consuelo verbal
6. Confirmación y valorización positiva del otro
7. Escucha profunda
8. Empatía
9. Solidaridad
10. Presencia positiva y unidad

b) Relaciones usuario-biblioteca:

1. Asistencia a biblioteca
2. Cuidado de los materiales
3. Uso de la biblioteca para información
4. Uso de la biblioteca para recreación
5. Conocimiento, aceptación y respeto de normas
6. Colaboración con tareas de la biblioteca
7. Donaciones a la biblioteca
8. Demanda de servicios.

c) Hábitos de recreación:

1. Actividades recreativas habituales
2. Asistencia al cine
3. Géneros cinematográficos preferidos

3.5- Técnicas utilizadas

- ✓ Búsqueda bibliográfica
- ✓ Observación
- ✓ Encuestas
- ✓ Entrevistas
- ✓ Búsqueda cinematográfica
- ✓ Cine-debate
- ✓ Análisis documental
- ✓ Análisis cuantitativo
- ✓ Análisis cualitativo

3.6- Factores limitativos de la investigación

La elección del establecimiento educativo donde desarrollar la faz experimental obedeció, una vez constatadas las características comunes a la mayoría de los colegios de la ciudad en cuanto a problemáticas sociales, a otros factores de índole práctica:

- ✓ Obtener autorización para realizar una actividad de investigación en un establecimiento educativo al cual no se pertenece, obliga a desalentadores trámites burocráticos
- ✓ El conocimiento previo de las autoridades y parte del equipo docente facilitó el acceso y aprobación de la propuesta;
- ✓ Había interés y predisposición en las autoridades del colegio;
- ✓ Había disposición por parte de las autoridades y docentes involucrados para restar tiempo al desarrollo del currículo y destinarlo a la experiencia;
- ✓ El colegio resultaba de fácil accesibilidad por ubicación y horarios

Lamentablemente, y pese a la buena disposición, no era posible destinar demasiado tiempo a la experiencia sin afectar el desarrollo del programa de la materia que cedería parte de sus horas.

La elección de los grupos implicados en la experiencia quedó a criterio de las autoridades, quienes optaron por grupos que presentaban mayores problemas frente al estudio y el compromiso con sus tareas –según manifestaron los directivos- que problemáticas de conductas antisociales.

Con excelente criterio, y teniendo en cuenta las sugerencias presentadas, las autoridades decidieron vincular la investigación a la docente de área de lengua de los dos cursos que participaron (uno como grupo experimental y el otro como grupo de control), quien, a la vez, tenía a cargo el área de “tutoría” de algunos grupos.

Los principales obstáculos encontrados fueron:

- ✓ Limitaciones en la infraestructura edilicia: la biblioteca ocupa apenas una sala de escasas dimensiones. La sala de videos es amplia pero no tiene mobiliario adecuado. Se propuso a los alumnos que se proveyeran de almohadones para sentarse en el piso, pero no hubo consenso; por otra parte, el televisor disponible

estaba ubicado a mucha altura por lo que era mejor estar en sillas.

- ✓ Limitaciones en los recursos tecnológicos: la escuela contaba con un televisor chico y viejo (por lo que no siempre respondía adecuadamente); no se contaba con reproductor de DVD y se utilizó una video-casetera que estaba en las mismas condiciones que el televisor. Consecuentemente, la calidad de imagen y sonido fue regular.
- ✓ Limitaciones en los recursos filmicos: en la biblioteca escolar solo había videos educativos, por lo que los filmes de autor debían ser obtenidos de otras fuentes. Se alquilaron videos en video-clubes comerciales (no siempre en perfecto estado) y se copiaron películas desde la televisión. Algunos filmes argentinos pudieron ser chequeados de la filmoteca de la Secretaría de Cultura de la Provincia. No se contaba con otros medios de obtener películas en la ciudad de Salta.
- ✓ Limitaciones en los recursos de la biblioteca: la intención inicial fue vincular los datos y explicaciones brindados antes de las proyecciones con los materiales disponibles en la biblioteca, pero estos eran totalmente insignificantes. Ello descartó la posibilidad de que los chicos hicieran allí investigaciones posteriores a las proyecciones.
- ✓ Limitaciones en los recursos económicos particulares, para la investigación: no se pudo contar con dinero para compensar las limitaciones tecnológicas de la escuela, como así tampoco para acceder a elementos que permitieran grabar y filmar algunas instancias de la investigación.

De lo que se puede afirmar, en general, que las condiciones materiales para el desarrollo de la experiencia fueron particularmente malas... pero, por otro lado, era la realidad -de esa y muchas otras escuelas- en la que había que actuar.

3.7- Factores de trascendencia

Pese a las precarias condiciones técnicas en que se desarrolló la experiencia, se espera que la investigación pueda contribuir en alguna medida a:

- ✓ Posicionar la problemática de la educación y desarrollo de conductas prosociales como preocupación de la Biblioteca Escolar.

- ✓ Identificar las variables prosociales en las que los alumnos tienen más deficiencias a los efectos de implementar programas de entrenamiento focalizados en ellas.
- ✓ Generar experiencias y aplicaciones que desarrollen una metodología de trabajo en “Prosocialidad y Bibliotecas”.
- ✓ Promover la aplicación de actividades de animación cultural como herramienta fundamental.
- ✓ Contribuir desde la bibliotecología, formalmente, al desarrollo de una comunidad prosocial.

4. Desarrollo de la investigación

4.1-Actividades y tareas desarrolladas

1. Búsqueda bibliográfica.
2. Recopilación de datos institucionales.
3. Aplicación de un cuestionario sobre conductas del alumnado y características del establecimiento a bibliotecaria, docentes y directivos.
4. Entrevista con la bibliotecaria del turno mañana –correspondiente a los grupos de la experiencia- para recabar datos acerca de los vínculos usuarios-biblioteca y para coordinar modalidades de trabajo.
5. Aplicación del primer cuestionario sobre conductas prosociales, preferencias y hábitos vinculados al cine, y relación usuario-biblioteca, a los grupos experimental y de control.
6. Búsqueda cinematográfica.
7. Desarrollo de un ciclo de cine-debate con el grupo experimental.
8. Aplicación de un cuestionario sobre las películas proyectadas al grupo experimental y elaboración de un orden de preferencias de las mismas.
9. Aplicación del segundo cuestionario sobre conductas prosociales y relación usuario-biblioteca a los grupos experimental y control. Se presentaron situaciones y alternativas similares pero formalmente diferentes para obligar a repensar las respuestas. Se dejó un intervalo de un mes entre la finalización del ciclo de cine y la aplicación del cuestionario para posibilitar y poder apreciar la internalización y maduración de los cambios que pudieran haberse producido en las actitudes y conductas.

10. Aplicación de un cuestionario sobre los efectos de la experiencia a los docentes involucrados en la misma.
11. Procesamiento y evaluación de datos. Estadísticas de aspectos cuantitativos. Organización de resultados en tablas y gráficos.
12. Elaboración de conclusiones
13. Redacción de la tesis.

4.2- Descripción de la faz experimental

o *El establecimiento educativo :*

Colegio Secundario N° 5028 “Reyes Católicos”

La recopilación de datos sobre el colegio se realizó a partir de la documentación institucional, especialmente del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y del Proyecto Curricular Institucional.

El Colegio Reyes Católicos es un establecimiento estatal ubicado en el barrio “Tres Cerritos” de la ciudad de Salta, un barrio que actualmente está considerado como una de las zonas residenciales caras de la ciudad.

Inició sus actividades en el año 1976 funcionando en horario vespertino en el edificio de una escuela primaria y posteriormente, en el año 1983, se le asignó un terreno de excelente ubicación y entorno donde unos años después se construyó el edificio propio.



Fachada del Colegio Reyes Católicos

El edificio, de excelente factura, cuenta con aulas suficientes, laboratorio, sala de computación, sala de actos, patios y sala de biblioteca.



Patio del Colegio Reyes Católicos

Su planta funcional está integrada por unos 60 docentes que también se desempeñan en otros establecimientos y que en su mayoría aportan muchos años de experiencia y formación.

No cuenta con el cargo de bibliotecario escolar –problema estructural del sistema educativo salteño- pero la Cooperadora aporta un salario (muy bajo, por cierto) para contratar una persona para la atención de la biblioteca.

La bibliotecaria no tiene formación específica. Es una persona del barrio, mamá de ex -alumnos del establecimientos, con muy buen nivel cultural (estudios universitarios) que le permite brindar un buen servicio pese a las limitaciones de colección, espacio y demás recursos. Se destaca que la biblioteca no tiene “préstamo domiciliario” por la escasez de material.

La población estudiantil, muy heterogénea en todos los aspectos, corresponde a los estratos de medio a bajo de la zona (las familias de alto poder adquisitivo envían sus hijos a colegios privados) y proveniente, en cuanto al nivel educativo anterior, de diferentes instituciones del medio cercanas y también de barrios más alejados y del interior de la provincia.

Del análisis situacional que presenta el PEI, se resumen las siguientes debilidades:

- Falta de relación con la comunidad y de participación entre instituciones;
- Desgranamiento y deserción escolar;

- Poco estudio y preparación en el hogar. Falta de profundización de contenidos, falta de material de trabajo, dificultades en la expresión oral y escrita;
- Falta de participación y de comunicación con los padres;
- Pérdida de valores sociales y culturales, acrecentado por las influencias y ámbitos de convivencia (alcoholismo, tabaquismo, integración de patotas);
- Heterogeneidad de realidades;
- Mala interpretación de pautas y directivas por parte de los docentes, impuntualidad y escaso aprovechamiento de los recursos materiales y espaciales;
- Gran cantidad de horas libres no aprovechadas;
- Falta de personal;
- Bajos salarios ;
- Falta de articulación en los niveles;
- Falta de gabinete psicopedagógico para el trabajo con alumnos en grave situación de riesgo por bajo rendimiento y problemas de conducta;
- Problema en el funcionamiento de la Cooperadora escolar.

A ello se agregan las problemáticas generales del contexto: disturbios en las matinés de las confiterías bailables, diversas adicciones, peleas entre grupos (incluso con armas blancas y de fuego), patotas tanto de varones como de mujeres, problemas familiares (abandonos, separaciones, desatención), embarazos precoces y gran cantidad de suicidios adolescentes.

Asimismo es destacable la presencia y manifestación de prejuicios –religiosos, sexuales, morales, etc.- propios de la sociedad salteña y que se observan en algunos docentes del establecimiento.

El colegio se plantea la necesidad de brindar una “preparación equilibrada, con valor formativo y social equivalente”.

Para ello, destaca tres funciones a cumplir: función ética y ciudadana, función propedéutica y función de preparación para la vida productiva.

En ese marco conceptual, hay una preocupación marcada por desempeñar un rol significativo en la formación de valores y en el estímulo de conductas y relaciones interpersonales positivas. Ello se evidencia en las competencias propuestas en casi todas las áreas y asignaturas.

○ *Experiencia-ensayo:*

En el año 2002 se realizó en el mismo establecimiento una experiencia “piloto” que no pudo ser completada. Cuestiones organizativas del establecimiento y actividades previamente programadas en la institución imposibilitaron completar el ciclo de cine.

En esa oportunidad se trabajó con dos grupos de 8° año (de 13 y 14 años de edad). Muchos eran nuevos en el colegio y provenientes de diferentes escuelas primarias de diversos sectores de la población.

Se trataba de grupos particularmente difíciles (especialmente el experimental, considerado “el peor en la escuela”) con serios problemas de conducta en muchos de sus integrantes.

Había una marcada diferencia entre los integrantes: un sector que se interesaba y participaba y otro, que indiferente, aburrido, molesto y desconsiderado del interés del primero, solamente alborotaba.

Contrariamente a las intenciones de establecer un clima de confianza y camaradería, fue necesario llamar la atención y marcar límites en forma constante.

En esa oportunidad las proyecciones se hicieron en la biblioteca, lo que sirvió para constatar que no era el sitio adecuado. Las limitaciones de espacio, la falta de equipos in situ (había que realizar traslados), la ausencia de cortinas adecuadas y la entrada constante de otros niños, dificultaron e interfirieron permanentemente la actividad.

Durante las proyecciones (se alcanzó a proyectar 8 películas), se recogieron interesantes observaciones que resultaron de gran utilidad para la experiencia posterior.

La participación de la bibliotecaria –falta de experiencia y capacitación específica para la actividad- fue muy limitada y hubo que modificar criterios en cuanto al desempeño de la investigadora, optando por una presencia mucho más activa y docente de la prevista; tanto para marcar límites a las conductas de los chicos como para aportar explicaciones que no se presumían necesarias y que resultaron imprescindibles.

Tampoco fue aplicable la idea de que los debates fueran dirigidos por los mismos chicos.

Se realizó un cambio de estrategia a partir del segundo encuentro del ciclo, permitiendo interrupciones durante la proyección para formular y responder preguntas en el momento en que lo necesitaban. Esa modalidad resultó mucho más efectiva.

Era difícil identificar intereses o preocupaciones en los participantes. En general, mostraban una actitud ausente de compromisos, motivaciones y proyectos.

Los chicos presentaban, en general, serios problemas de atención e interés. Muy limitada en tiempo la capacidad de atención, dificultada por la incapacidad, en la mayoría, de completar la lectura de las traducciones, así como de leer y seguir la película simultáneamente.

Las situaciones que más los convocaban eran las truculentas, fantásticas o de humor.

No aceptaron la propuesta de llevar almohadones para sentarse en el piso. Fue así que la mayoría se sentó en sillas, y muchos sobre las mesitas, apoyando las espaldas contra la pared. Pareció prudente permitir estas libertades bajo la premisa de que el cine-club debía ser una actividad voluntaria, placentera, libre. Pero algunas posturas y ubicaciones también distrajeron la atención.

Pese a sus constantes rebeldías ante lo escolar, y acostumbrados a manejarse con esquemas autoritarios, los chicos no estaban en condiciones de realizar una actividad desestructurada en el establecimiento, dentro de pautas razonables de convivencia.

Pese a lo complicado del grupo, al ir avanzando en las proyecciones, sus conductas mejoraron y se pudo dialogar con ellos sobre las películas y las emociones que les provocaban.

Un detalle muy importante es que no se permitían emocionarse ante los demás. Aparecía, sobre todo en los varones, como un signo de debilidad. Aún así, progresivamente fueron manifestando emociones, identificaciones y preocupaciones.

Este “ensayo” generó preguntas y conclusiones muy importantes, tanto para la selección de las películas como para aspectos técnicos y metodológicos que se tuvieron en cuenta en la experiencia posterior:

- * No hubo un conocimiento previo, profundo, del grupo; ello no permitió analizar si dicho grupo no debía ser descartado para la experiencia por tratarse de uno particularmente problemático, que excedía en complejidad a un grupo normal.
- * No se probaron los cuestionarios. Fue necesario un cuestionario complementario con el que se recogió información más valiosa.
- * Fue necesario replantear las participaciones de bibliotecaria e investigadora. Preguntarse por qué esta bibliotecaria no pudo conducir la actividad. ¿Porque no es profesional, le falta capacitación, compromiso, no se anima...? Y ello a pesar de tratarse de una persona de buen nivel cultural, que encara su trabajo con entusiasmo,

tiene un excelente vínculo con el alumnado, estaba interesada en la experiencia y disfrutaba de las proyecciones. ¿Es necesario que este tipo de experiencia se realice en la propia biblioteca? Si eso no es posible ¿cómo lograr que el ciclo de cine se vivencie como actividad de la biblioteca del establecimiento?

- * En el transcurso del ciclo surgió la idea de que los niños evaluaran las películas dándoles un orden de preferencia. Esto permitirá hacer una especie de “ranking” de películas y facilitar la selección para futuros ciclos.
- * Se habían utilizado horas de una materia para las sesiones de cine. ¿Se haría lo mismo si fuera una actividad habitual de la biblioteca? ¿O se haría como actividad extra-horaria? Si fuera esto último, ¿asistirían los que más necesitan el estímulo prosocial? ¿Deberá ser obligatoria la asistencia?

○ *La muestra de la presente investigación*

Los grupos elegidos correspondían a las divisiones 2ª y 3ª del 9º año.

El grupo experimental -9º 2ª- estaba compuesto por 28 jóvenes (11 mujeres y 17 varones); el grupo de control -9º 3ª- por 28 alumnos (16 mujeres y 12 varones).

La edad promedio del grupo experimental era de 14.9 y la del grupo de control era 15. En el grupo experimental había un solo alumno que superaba los 15 años y en el de control 7.

Los alumnos provenían de 22 escuelas diferentes (EGB1/2) de las cuales 3 eran de localidades del interior de la provincia, una de Jujuy, una de Bolivia y las restantes de la ciudad de Salta.

El grupo experimental era inestable en cuanto a la asistencia. Los alumnos faltaban con mucha frecuencia como conducta habitual, lo que influyó en que no todos los alumnos participaran de todos los encuentros de cine.

○ *Los cuestionarios*

Se diseñaron 6 cuestionarios¹³³:

- * para la bibliotecaria
- * para los docentes del nivel

¹³³ Ver en “Anexo 5”

- * inicial para los grupos experimental y de control
- * final de ciclo de cine para el grupo experimental
- * final de la experiencia para los grupos experimental y de control
- * final para docentes involucrados en la experiencia.

Los cuestionarios de los alumnos se estructuraron teniendo en cuenta los indicadores determinados, y correspondiendo, básicamente, una pregunta a cada indicador, sin dejar de tener en cuenta que los límites entre uno y otro no están estrictamente definidos y que las respuestas pueden revelar aspectos de más de un indicador.

El cuestionario “pre-prueba” tuvo tres preguntas extras sobre prosocialidad dirigidas a conocer mejor los grupos y tratar de determinar si eran similares en este aspecto. El cuestionario “pos-prueba” incluyó las diez preguntas correspondientes a la tipología de conductas prosociales adoptada.

Se informó a los chicos que la encuesta era anónima, que no implicaba ningún tipo de evaluación o juicio para ellos, por lo que se solicitaba absoluta sinceridad: que no pensarán en lo que “debía ser” sino en lo que cada uno “verdaderamente hacía”. Pese a ello, es probable que haya primado el sentido de lo que “debe ser”.

Los cuestionarios para los alumnos fueron probados previamente con otros chicos ajenos a la experiencia.

○ *La búsqueda cinematográfica*

La selección de películas, además de tener en cuenta las características de la edad y del grupo, debía contemplar un alto nivel estético.

Las películas se seleccionaron buscando que las historias mostraran ejemplos de conductas prosociales –así como modelos contrarios, para contrastar- acordes a la tipología adoptada; y que permitieran graduar la intensidad de los conflictos a presentar.

Se procuró ofrecer filmes de diferentes nacionalidades para brindar la posibilidad de desarrollar una actitud valorativa acerca de la diversidad cultural y una identificación de las problemáticas comunes a todos los pueblos.

Se evitaron las películas demasiado largas que excedían la capacidad de atención de los chicos y el tiempo disponible (2 hs./cat. = 100’), prefiriendo las que estaban habladas o dobladas al castellano para que las dificultades en la lectura corrida no interfirieran en la comprensión del relato.

Para evitar posibles conflictos con algunos padres, se excluyeron filmes con escenas de sexo.

El programa no estuvo totalmente definido de entrada. Se seleccionaron películas posibles, más de las necesarias, con la posibilidad de ir definiendo los títulos para cada encuentro según las características, estado, intereses y conveniencia estratégica del grupo experimental.

Las películas y el orden en que fueron proyectadas:

El Curandero de la Selva / John McTiernan, dir. (EU, 1992)

Diarios de motocicleta / Walter Salles (Argentina-EU-Chile-Perú, 2003)

Estación Central de Brasil / Walter Salles (Brasil, 1998)

David y Lisa / Frank Perry (EU, 1962)

La vida es bella / Roberto Benigni (Italia, 1997)

Sarafina / Darrell James Roodt (EU-S.Africa, 1992)

Niños del cielo / Majad Majidi (Irán, 1998)

La amiga / Jeanine Meerapfel (Argentina-Alemania, 1988)

Ni uno menos/ Zhang Yimou (China, 1998)

Rapsodia en agosto / Akira Kurosawa (Japón, 1991)

o *Desarrollo del Ciclo de Cine Prosocial*

El ciclo de cine-debate consistió en la proyección de diez filmes con una frecuencia de un encuentro semanal.

Las modalidades tentativas que se habían planteado a priori para los encuentros consistían en:

- Presentación de la película: se aportaría un texto para ser leído por la bibliotecaria (a los efectos de que se visualice la actividad como proyecto propio), con información tomada de materiales de consulta de la misma biblioteca (dentro de lo posible) y con información objetiva (sin opiniones personales o valorativas) sobre la temática central. La presentación se realizaría para clarificar situaciones, épocas y ambientes, así como terminología específica, desconocidos por los niños. Se mencionaría el origen de la película, su director, actores principales y algún otro dato sobresaliente.

- Moderador: los chicos elegirían uno diferente para el debate final de cada sesión.
- Ambientación: se propondría el uso de almohadones y la posibilidad de comer pochoclo durante las proyecciones.
- Proyección: se intentaría realizar sin interrupciones.
- Debate: se realizaría sin la intervención de los adultos, con la ayuda de tres preguntas básicas válidas para todos los encuentros, asesorando al “moderador” para que las formule en forma espaciada y siempre que notara que el debate no surgía espontáneamente. Las preguntas eran:
 - ¿Cuál es el tema central de la película?
 - ¿Cuáles y cómo son sus personajes?
 - ¿Qué observan de bueno y de malo en la historia y en las conductas de los personajes?
 - ¿Qué fue lo que más los impresionó?

Lo que ocurrió:

De las consignas previstas “a priori” se pudo concretar sin grandes modificaciones lo relativo a las presentaciones, excepto en el origen de la información, que no pudo ser tomada siempre de los materiales de la biblioteca, dada la escasez de documentación. Por ello, además de la presentación, se preparaba material complementario (consistente en la ficha de la película, comentarios e información contextual) para ponerlo a disposición de los chicos.

Los materiales elaborados quedaron en la biblioteca para su consulta.

Los otros aspectos sufrieron variaciones en la marcha:

No se logró implementar la participación de los chicos como moderadores. No se animaban porque era evidente la falta de experiencia en ese tipo de rol. Tampoco fue posible que la bibliotecaria lo asumiera, aunque sí se encargó de la lectura de las presentaciones. La conducción de los “debates” quedó a cargo de la investigadora, quien, contra lo planificado, debió asumir un rol protagónico en los encuentros. Se mantuvieron, dentro de lo posible, las preguntas básicas para el análisis post proyección. No se hicieron exigencias en cuanto a ubicación y posturas, pero se sugirió que se sentaran cerca del televisor, en semicírculo, en sillas o en el piso si les agradaba. No obstante, y en gran parte por las malas condiciones técnicas (televisor chico, ubicado en altura, mala imagen y sonido), todos se sentaron en sillas y amontonados frente al aparato.

Para el análisis de los filmes con los chicos, se tuvo en cuenta que en dicho análisis “*es posible reconstruir un texto que distinga la estructura narrativa, realizar un estudio visual y sonoro e identificar el impacto que la película produce en los espectadores... la historia del estilo y género... la época o contexto en la que se produce. El trabajo analítico provoca una mejor comprensión del film... Sin embargo, posibles miradas analíticas no deberían provocar la pérdida del sentido de totalidad como producción artística con independencia de cada una de las dimensiones que favorecen las comprensiones*”¹³⁴.

Asimismo, se desarrolló el ciclo entendiendo y haciendo entender que las sesiones no eran un simple pasatiempo pero tampoco una mera ilustración de los contenidos curriculares que se presentan en el aula.

Si bien las películas se constituyen en verdaderos documentos que en una primera etapa es necesario presentar reseñando datos de interés y explicando algunos elementos del marco conceptual y del contexto histórico, lo fundamental es que EL CINE HAY QUE DISFRUTARLO. Y la clave de la actividad era hacer gustar del cine.

Los “debates” fueron, en realidad y al decir de Iturralde Rúa, “**diálogos colectivos**” en los cuales los chicos pudieron exponer ideas, hacer preguntas, relacionar con experiencias propias, o manifestar sentimientos.

Al finalizar cada proyección, simplemente se preguntaba si tenían deseos de hacer comentarios. Si el diálogo o el debate surgía, se lo dejaba fluir libremente, con la menor intervención posible de los adultos.

También se propuso que quien tuviera interés en realizar comentarios o investigaciones por escrito, lo hiciera. Asimismo, que plantearan a profesores y bibliotecaria los temas que les despertaran curiosidad para informarse.

Se procuró que los encuentros de cine se constituyeran en un espacio diferente, de características recreativas; por ello se utilizó con frecuencia la denominación de “cine-club”, dadas las connotaciones lúdicas que tiene la palabra “club”.

¹³⁴ Temas para el debate educativo : el cine y la enseñanza. 2004.-- (En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/grandestemas1.htm>)

5.

Las películas del ciclo

El Curandero de la Selva

Título original: Medicine man

País: Estados Unidos Año: 1992

Duración: 104 minutos

Director: John McTiernan

Guión: Tom Schulman & Sally Robinson (Historia: Tom

Música: Jerry Goldsmith

Fotografía: Donald McAlpine

Reparto: Sean Connery, Lorraine Bracco, Francisco Tsircnc, José Wilker

Género: Aventuras. Drama.

Temas: Ecología. Altruismo.

SINOPSIS: En lo más profundo de la selva tropical del Amazonas, el investigador Robert Campbell vive y trabaja tratando de encontrar un remedio contra el cáncer. Habiendo solicitado ayuda a la empresa farmacéutica para quien trabaja, la investigadora Rae Crane llega a la casa-laboratorio de Robert, que vive en una tribu de indígenas.¹³⁵

Habiendo encontrado una planta potencialmente curativa, se enfrenta a la destrucción del medio ambiente y de su proyecto.



Diarios de motocicleta

País: Argentina-EU-Chile-Perú Año: 2003

Duración: 128 min.

Director: Walter Salles

Guión: José Rivera (Libros: Ernesto 'Che' Guevara)

Música: Gustavo Santaolalla

Fotografía: Eric Gautier

Reparto: Gael García Bernal, Rodrigo de la Serna, Mía Maestro, Mercedes Morán, Jorge Chiarella, Gabriela Aguilera



¹³⁵ www.filmaffinity.com

Género: Drama. Aventuras.

Temas: Altruismo. Amistad. Solidaridad.

SINOPSIS: Relata la odisea por Latinoamérica llevada a cabo por Ernesto "Che" Guevara y su amigo el Dr. Alberto Granado en 1952, cuando Guevara era un joven estudiante de medicina de 23 años. Ambos embarcaron en un viaje de 9 meses recorriendo América del Sur en una destartalada moto Norton de 500 cc, a la que apodaban "La poderosa". Desde el sur de la Argentina, pasando por el desierto de Atacama en Chile, Machu Picchu en Perú, para permanecer un tiempo de trabajo y solidaridad en la colonia San Pablo, el leprosario más importante de Latinoamérica, hasta arribar finalmente a Caracas. Diarios de motocicleta, basada en los diarios y en un libro de los propios "Che" Guevara y Alberto Granado, es la crónica de un joven que deja su hogar para conocer la realidad de su continente y comprometerse con su gente.

Estación Central de Brasil

Título original: Central do Brasil

País: Brasil Año: 1998

Duración: 115 min.

Director: Walter Salles

Guión: João Emanuel Carneiro & Marcos Bernstein

Música: Antonio Pinto & Jaques Morelenbaum

Fotografía: Walter Carvalho

Reparto: Fernanda Montenegro, Marília Pêra, Vinicius de Oliveira, Soia Lira, Othon Bastos, Otávio Augusto, Stela Freitas, Caio Junqueira, Matheus Nachtergaele

Género: Drama

Temas: Tráfico de niños. Solidaridad. Amor filial.

SINOPSIS: Una mujer que se gana la vida escribiendo cartas a los analfabetos que pasan por la Estación Central se encuentra con un niño que acaba de quedar huérfano. Sus conflictos hasta involucrarse afectivamente con él y brindarle apoyo.



David y Lisa

Título original: David and Lisa

País: Estados Unidos Año: 1962

Duración: 95 min.

Director: Frank Perry

Guión: Eleanor Perry (Novela: Theodore Isaac Rubin)

Música: Mark Lawrence

Fotografía: Leonard Hirschfield

Reparto: Kcír Dullca, Janct Margolin, Howard Da Silva, Ncva Pattcrson, Clifton James, Richard McMurray, Nancy Nutter

Género: drama

Temas: Discapacidades. Empatía. Amistad.

SINOPSIS: Historia de un joven que ingresa a una institución mental para adolescentes. Su evolución en el entorno de otras personas con problemas mentales y emocionales. Allí conoce a Lisa, una joven que sufre esquizofrenia. La relación y progreso conjunto.



La vida es bella

Título original: La vita è bella

País: Italia Año: 1997

Duración: 117 min.

Director: Roberto Benigni

Guión: Roberto Benigni & Vincenzo Cerami

Música: Nicola Piovani

Fotografía: Tonino Delli Colli

Reparto: Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini, Mariša Paredes, Giustino Durano, Horst Buchholz

Género: Comedia. Drama.

Temas: Nazismo. Holocausto. Amor filial. Presencia positiva. Ayuda física y verbal. Supervivencia.

SINOPSIS: Unos años antes de que comience la Segunda Guerra Mundial, un joven llamado Guido llega a un pequeño pueblo de la Toscana italiana con la intención de abrir una librería. Allí conocerá a Dora, la prometida del fascista



Ferruccio, con la que conseguirá casarse y tener un hijo. Con la llegada de la guerra los tres serán internados en un campo de concentración, donde Guido hará lo imposible para hacer creer a su hijo que la terrible situación que están padeciendo es tan sólo un juego.

Sarafina

Título original: Sarafina!

País: EUA-Francia-Sudáfrica-Gran Bretaña

Año: 1992

Duración: 115 min.

Director: Darrell James Roodt

Guión:

Música:

Fotografía:

Reparto: Whoopi Goldberg, Harriet Lenabe, Miriam Makeba.

Género: Drama. Musical.

Temas: Racismo. Apartheid. Resistencia. Represión. Presencia positiva. Identidad. Derechos humanos.

SINOPSIS: Soweto, África del Sur: Un nuevo mundo que se abre para un grupo de estudiantes cuya extraordinaria maestra, Mary, desafía a las autoridades y les enseña lecciones que no están en los libros. Para una alumna en particular, la joven Sarafina, esas lecciones tendrán un impacto especial en su vida. Más que una brillante educadora, Mary inspira a sus estudiantes a enorgullecerse de sí mismos y de su sangre, y los incita a buscar las verdades de la vida. Como instructora, ella es una presencia que nunca olvidarán.



Niños del cielo

Título original: Bacheha-Ye aseman (Children of Heaven)

País: Irán Año: 1998

Duración: 90 min

Director: Majad Majidi

Guión: Majid Majidi

Música: Keivan Jahanshahi



Fotografía: Parviz Malekzade

Reperto: Amir Naji, Amir Farrokh, Hashemian, Bahare Sedigi

Género: drama

Temas: Ayuda física. Dar y compartir. Voluntad. Perseverancia. Amor filial. Solidaridad. Generosidad.

SINOPSIS: Los zapatos de la pequeña Zhore han desaparecido. Su hermano mayor Ali los ha perdido. Son pobres, y no tienen para unos zapatos nuevos. Pero ellos dan con una idea para que Zhore tenga sus zapatos: compartir los de Ali. Las dificultades para asistir a la escuela y la solución a partir de una gran dosis de voluntad y esfuerzo.

La amiga

Título original:

País: Argentina-Alemania Año: 1988

Duración: 110 min.

Director: Jeanine Meerapfel

Guión: Jeanine Meerapfel, Osvaldo Bayer, Alcides Chiesa, Agnieszka Holland

Música: José Luis Castiñeira de Dios

Fotografía: Axel Block

Reperto: Liv Ullmann, Cipe Lincovsky, Federico Luppi, Lito Cruz, Víctor Laplace, Nicolas Frei, Harry Baer

Género: Drama.

Temas: Dictadura argentina. Madres de Plaza de Mayo. Desaparecidos. Resistencia. Presencia positiva. Empatía. Amistad. Solidaridad.

SINOPSIS: La historia de dos mujeres profundamente distintas, pero unidas por una gran amistad. Durante la oscura etapa de la dictadura militar argentina instaurada en 1976, la represión golpea a la puerta de una de ellas secuestrando a su hijo mayor. Surge un caudal de sentimientos y de solidaridad, pero también aparecen las diferencias. Raquel se verá obligada al exilio, a la nostalgia; María transformará su dolor y miedo en fuerza y oposición contra la dictadura. Años después vuelven a encontrarse.



Ni uno menos

Título original: Yi ge dou bu neng shao

País: China Año: 1998

Duración: 95 min.

Director: Zhang Yimou

Guión: Shi Xiangsheng

Música: San Bao

Fotografía: Hou Yong

Reparto: Wei Minzhi, Zhang Huike, Tian Zhenda, Gao Enman, Sun Zhimei, Feng Yuying, Li Fanfan

Género: drama

Temas: Responsabilidad. Compromiso. Ayuda física y verbal. Infancia en riesgo. Perseverancia. Voluntad.

SINOPSIS: historia de una niña de trece años, Wei Minzhi, que se ve obligada a sustituir durante un mes a un maestro, por orden del alcalde, en un pequeño y aislado pueblo de las montañas. El profesor le deja un trozo de tiza para cada día y la promesa de que le dará 10 yuan si ningún estudiante ha abandonado la escuela a su regreso. Sin embargo el revoltoso Zhang Huike abandona la clase para ir a la ciudad en busca de trabajo y la abnegada Minzhi se conjurará para traerlo de vuelta.



Rapsodia en agosto

Título original: Hachigatsu no kyoshikyoku (Rhapsody in August)

País: Japón Año: 1991

Duración: 97 min.

Director: Akira Kurosawa

Guión: Akira Kurosawa & Kiyoko Murata

Música: Shinichiro Ikebe

Fotografía: Shinichiro Ikebe

Reparto: Richard Gere, Fumiko Honma, Hisashi Igawa, Mitsunori Isaki, Narumi Kayashima, Sachiko Murase, Toshie Negishi, Tornoko Otakara

Género: drama



Temas: Guerra. Bomba atómica. Hiroshima. Amor filial. Memoria. Identidad.

SINOPSIS: El maestro Kurosawa hace en esta película una profunda reflexión sobre el holocausto nuclear en Nagasaki, desde el punto de vista de una sobreviviente y sus cuatro nietos. Entre sonrisas y lágrimas, la abuela recuerda la historia de su familia y de la sociedad japonesa de sus tiempos. Desde la ternura, un acercamiento a las terribles consecuencias, individuales y colectivas, de la guerra.

6. Resultados y discusión

Resultados extraídos de los cuestionarios

Los cuestionarios, aportaron enorme información, tanto para un análisis cuantitativo como cualitativo:

Opiniones de los docentes:

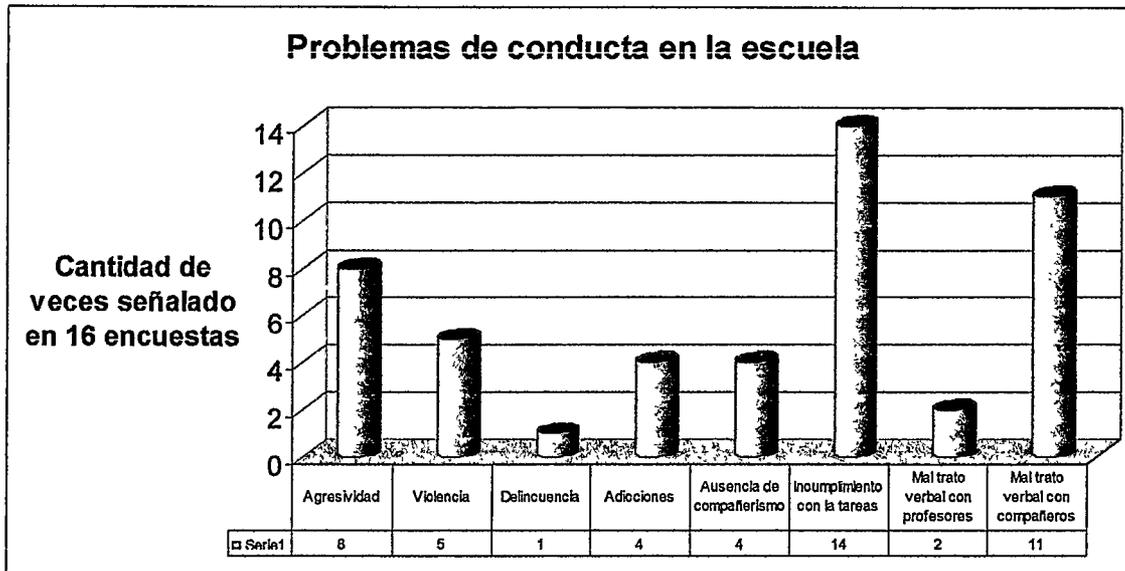
Se encuestaron 16 docentes del nivel. En general opinaron que las características del establecimiento eran comunes a la mayoría de los colegios de Salta. El componente socio económico correspondía a clase media baja, clase media y clase baja de escasos recursos, en ese orden.

Las opiniones estaban divididas al responder si los chicos recibían estímulos culturales en forma habitual (8 sí, 7 no); respecto de los estímulos socialmente positivos la mayoría opinó que los recibían en forma habitual (10 sí, 6 no).

Hubo coincidencia en que en los dos aspectos, era la escuela la que cumplía el rol principal.

La característica positiva de los alumnos que más resaltaban era el “trato cordial y respetuoso”, luego la “iniciativa y colaboración”, siendo la “solidaridad” la menos señalada.

En cuanto a los problemas de conducta destacaban el “incumplimiento con las tareas”, el “mal trato verbal con compañeros” y la “agresividad”. Por el contrario, casi no señalaron la “delincuencia” y el “mal trato verbal con los profesores”.



Sobre la consulta acerca de que si las acciones de la escuela para el desarrollo de conductas socialmente positivas eran adecuadas y suficientes, la mayoría respondió que “medianamente adecuadas y suficientes”.

Del cuestionario de la bibliotecaria:

A partir de las respuestas de la bibliotecaria, se observó que la mayoría de los alumnos y docentes concurrían habitualmente a la biblioteca.

Lo hacían tanto para cumplir con las tareas escolares y docentes como para buscar lecturas recreativas y ocupar las horas libres. Ello reflejó la importancia y lugar estratégico de la biblioteca.

Frente a esa fortaleza, se evidenciaron debilidades en cuanto a recursos bibliográficos y especiales, los que imponían limitaciones en los servicios; el más importante, la ausencia de préstamo domiciliario (excepto lecturas recreativas).

Tampoco se realizaban actividades de extensión cultural o proyectos de animación a la lectura.

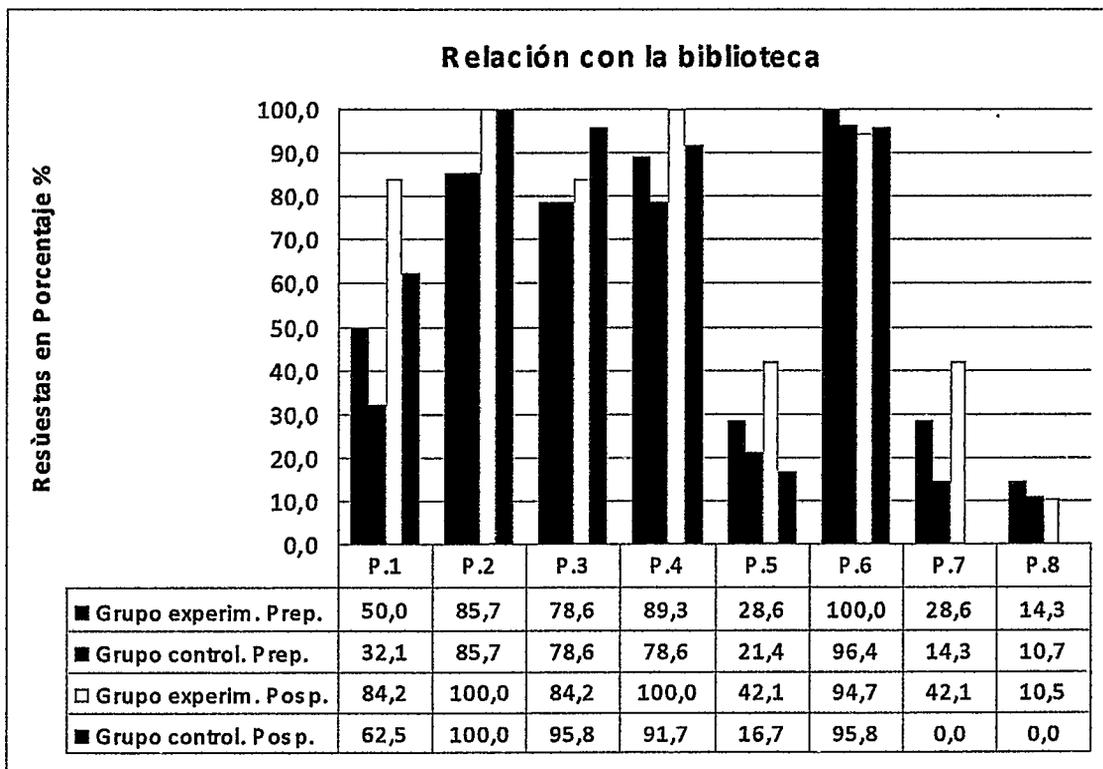
La bibliotecaria no tenía formación profesional, no habiendo procesamiento técnico de las colecciones; pero dadas las dimensiones del fondo bibliográfico, ello no atentaba contra la eficiencia del servicio.

Es destacable el interés, dedicación y calidad en las relaciones interpersonales que aportaba la bibliotecaria.

De los alumnos:

Para el análisis de los cuestionarios de alumnos fue necesario traducir todos los datos a porcentajes dado que los grupos experimental y de control, que en un inicio habían tenido el mismo tamaño (28 alumnos cada uno), en el transcurso del año sufrieron desgranamiento.

Llegaron a responder el cuestionario sobre el ciclo de cine, 22 alumnos del grupo experimental, no habiendo concurrido todos a la totalidad de encuentros; para la aplicación de los cuestionarios finales el grupo experimental contaba con 19 alumnos y el de control con 24.

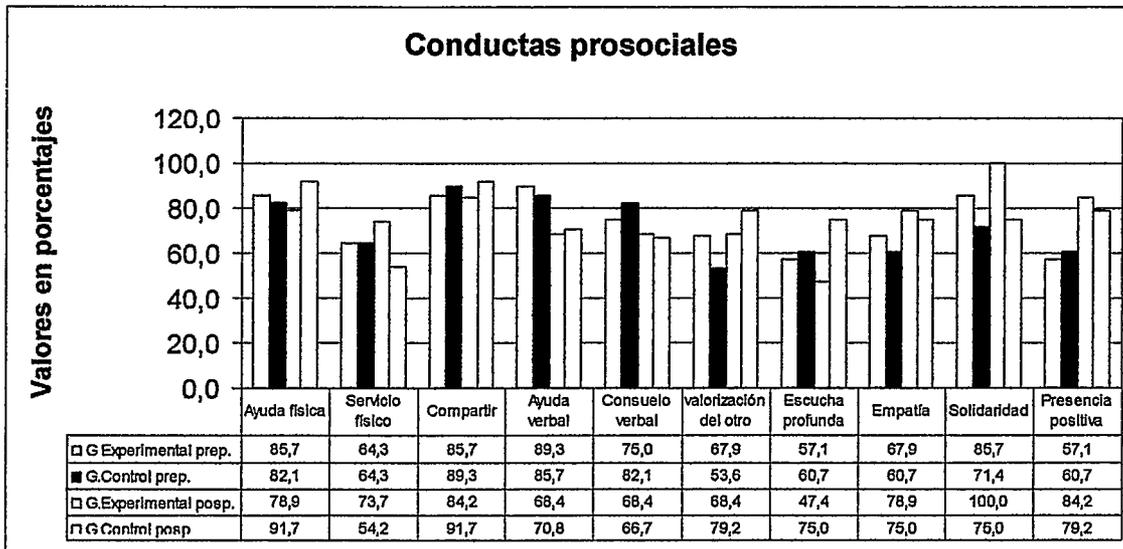


Referencias:

- P1. Asistencia frecuente a la biblioteca.
- P2. Hábitos de saludar al entrar y salir.
- P3. Hábitos en el trato: decir "por favor" y "gracias".
- P4. Cuidado de los materiales.
- P5. Utilización de la biblioteca para las tareas escolares.
- P6. Respeto de las fechas de devolución.
- P7. Colaboración con tareas internas.
- P8. Donación de materiales

El gráfico comparativo de los cuestionarios pre-prueba y pos-prueba en los grupos experimental y de control reflejó un cambio positivo importante del grupo experimental en su relación con la biblioteca: aumentó el nivel de concurrencia, de cuidado en lo materiales, de uso de la biblioteca para las tareas escolares y de colaboración en tareas internas.

Llama la atención que habiendo tanta predisposición para “compartir” (se observa en la pregunta 3 de conductas prosociales), hayan sido pocos los chicos que hicieron donaciones a la biblioteca. Se podría suponer que las condiciones económicas eran un obstáculo para ello.

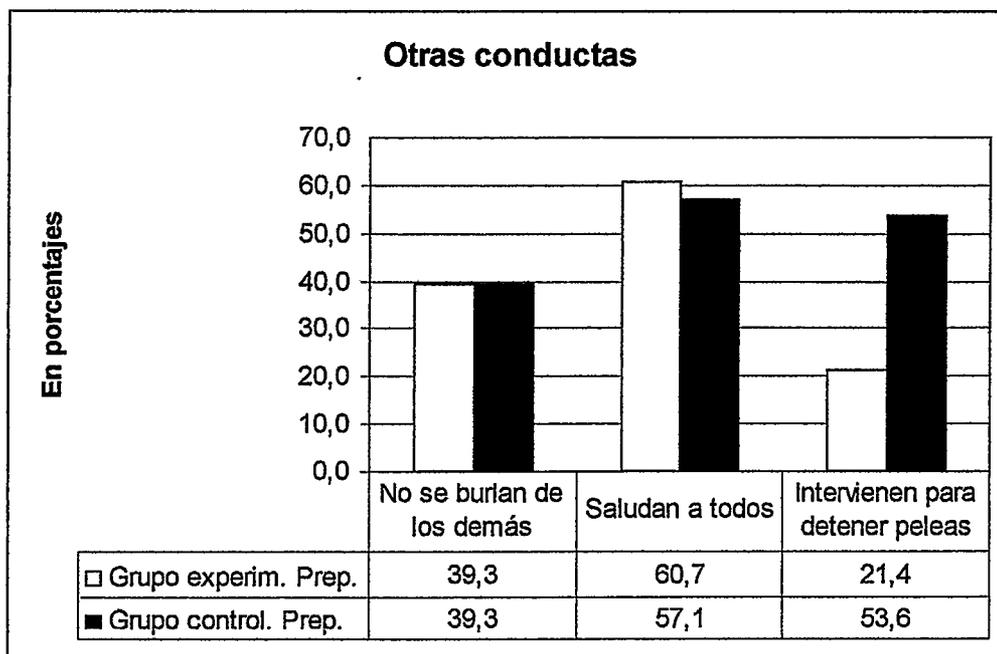


En el área de las conductas prosociales, los resultados de las encuestas muestran un aumento en el grupo experimental, luego del ciclo de cine, en “servicio físico”, “empatía”, “valorización del otro”, “empatía”, “solidaridad” y “presencia positiva”.

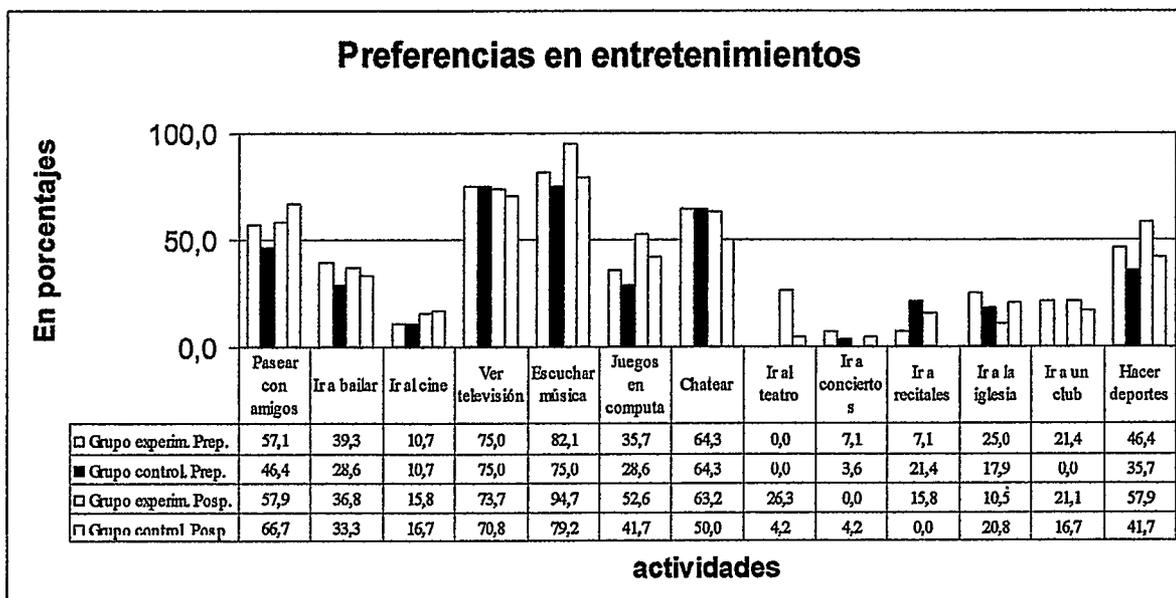
En los ítems restantes se observa una pequeña baja. Ello resulta algo contradictorio, pero bien podría significar un sinceramiento, ya que a partir de las observaciones directas se notó que las respuestas iniciales reflejaban un alto nivel de prosocialidad no compatible con las problemáticas de conductas que señalaban los docentes.

Se contempla la posibilidad de que los estudiantes respondieran “lo que debe ser”, según las pautas impartidas en la escuela, en lugar de “lo que era” en la realidad de sus relaciones interpersonales.

En el primer cuestionario, tal como ya se expresó, se incluyeron tres preguntas “extras” que revelan la presencia de algunas actitudes no prosociales más generalizadas: el reírse o burlarse de los errores y defectos de los compañeros (60 % de los alumnos en ambos grupos) y el no intervenir para disipar peleas (el 79% en el grupo experimental).

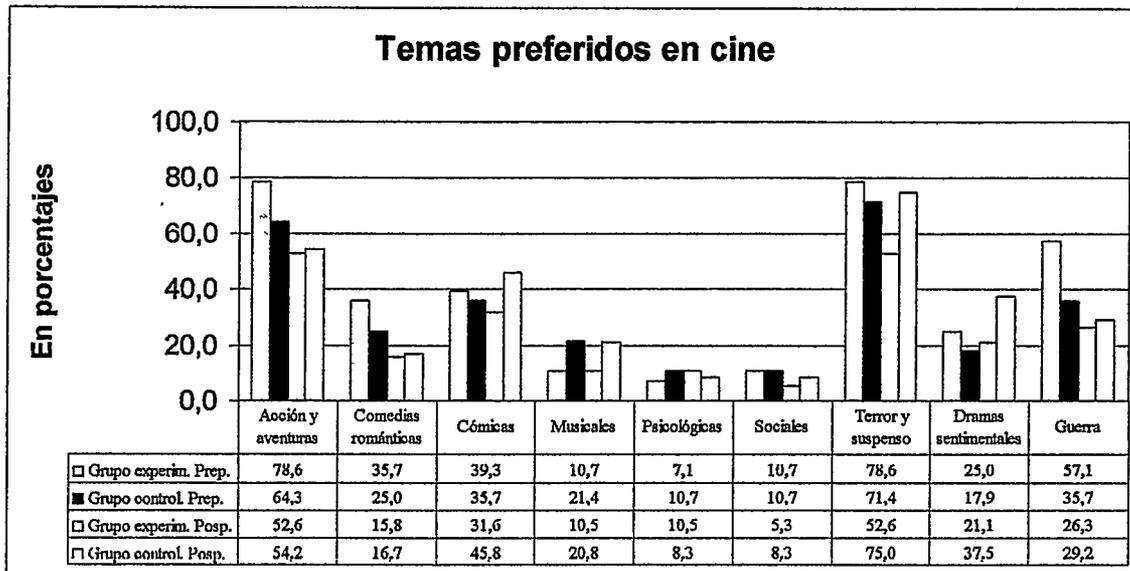


Del análisis de las preferencias respecto de sus actividades recreativas, ambos grupos mostraban en primer lugar “escuchar música”, seguida por “ver televisión” y “chatear”. Esa tendencia se mantuvo fuertemente, pero se observó un aumento pos-prueba en “ir al cine”.



Se observa lo limitado de las actividades del tiempo libre de los adolescentes. Analizando individualmente las respuestas, se ven pocos chicos que realicen actividades variadas.

En cuanto a la inclinación generalizada por la música, la mayoría adhiere a la “cumbia” y en menor proporción al “rock”.



Casi todos los chicos manifestaron gustar del cine, lo que lo reafirma como una herramienta privilegiada. Pero es conveniente analizar cuáles son sus preferencias y cuáles sus debilidades.

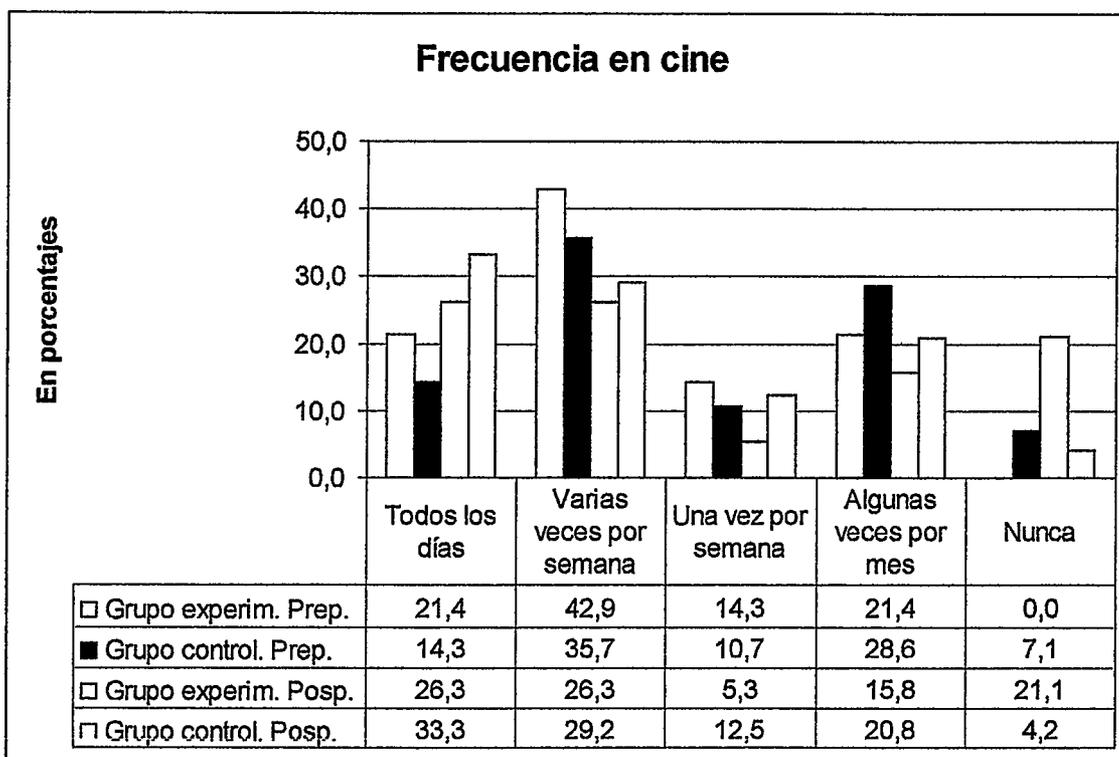
Los géneros preferidos son: “terror y suspenso”, “acción y aventuras” y “cómicar”. En el cuestionario pre-prueba, el grupo experimental destacó el género “guerra” que decayó luego del ciclo de cine.

La tendencia general se mantuvo, pero se notó un aumento en el gusto por los “dramas sentimentales”, las “musicales” y las “cómicar”.

En cuanto a sus hábitos de frecuentación al cine, en el cuestionario pos-prueba se solicitó que respondieran las preguntas en relación con el último mes transcurrido, a los efectos de que las respuestas mostraran si había nuevas tendencias.

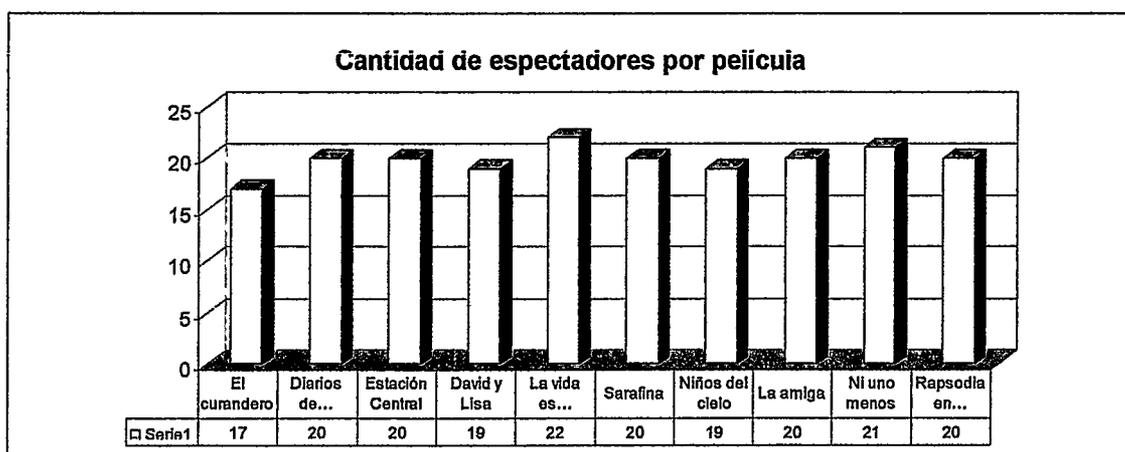
En el grupo experimental se observó un importante aumento en la frecuencia de “ver cine todos los días”. Aproximadamente el 60% del grupo vio cine con regularidad.

Si bien aparecen algunos casos que dicen no ver cine “nunca”, hay casos particulares como el de una alumna que registra “no tengo televisor”.



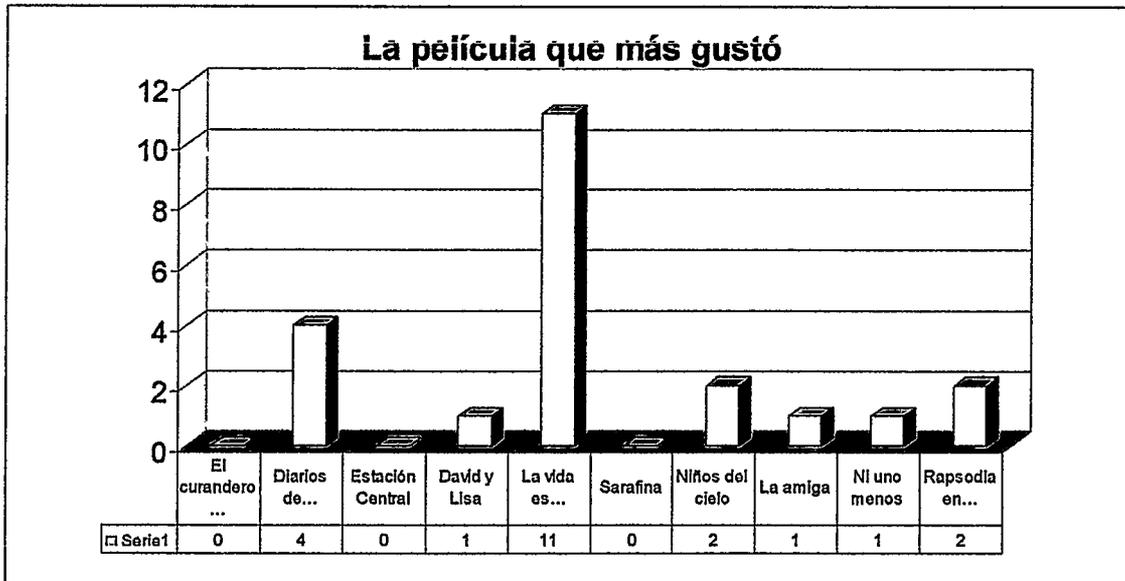
Del cuestionario sobre el ciclo de cine-debate:

Como el grupo experimental, además de su desgranamiento en el transcurso de la investigación también mostraba un alto nivel de ausentismo, solamente nueve chicos vieron las diez películas.



Por ello, los resultados respecto de las películas que más y menos gustaron, son relativos.

Para corroborar los resultados se observaron las dos películas preferidas por el conjunto que sí había asistido a las 10 sesiones, y el resultado fue similar: la película que más gustó fue “La vida es bella”, y en segundo lugar “Diarios de motocicleta”.



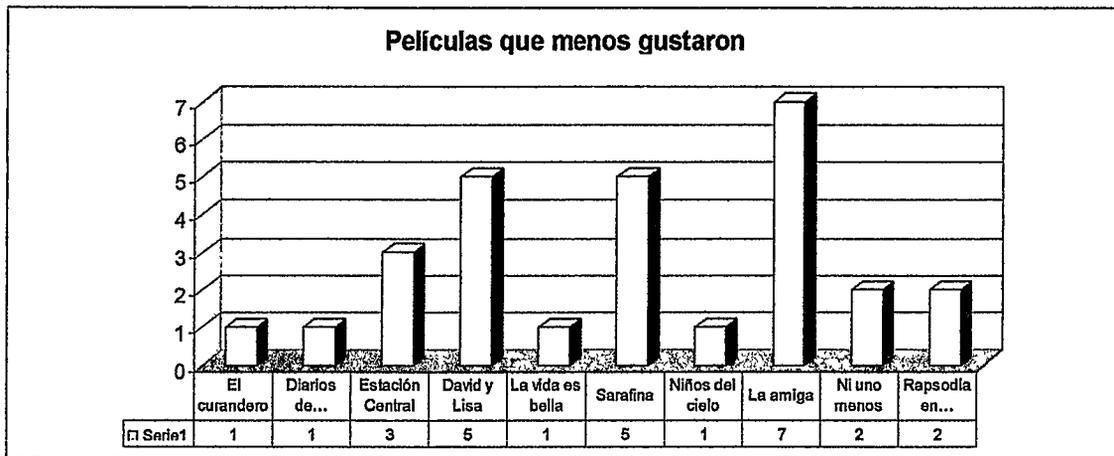
La película más votada fue “La vida es bella”, film discutido en diferentes ámbitos por haber tratado con una dosis de humor el tema del holocausto y que resultó sumamente interesante dentro del ciclo.

Permitió acercar a los chicos –y sensibilizarlos- un tema muy doloroso que les era desconocido.

En cuanto a las películas que no les gustaron –o que les gustaron menos- aparece en primer lugar “La amiga”, y en segundo término “David y Lisa” y “Sarafina”.

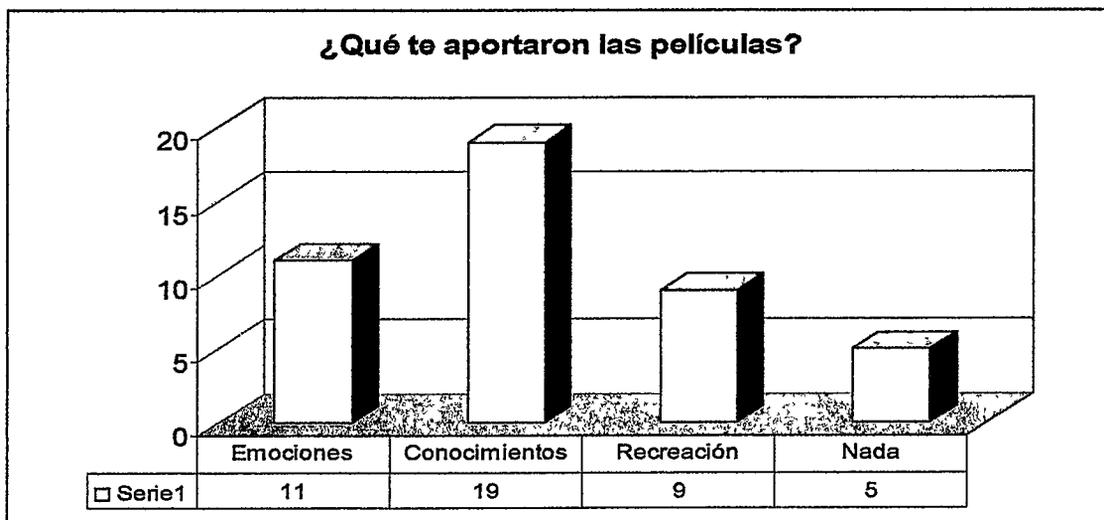
Si bien, a través de los comentarios finales del cuestionario sobre el ciclo de cine se puede observar que en la mayoría de los casos en que señalan películas que no les gustaron, el disgusto se relacionaba más con el impacto del tema que con haberse aburrido o no haber entendido (aspectos que en unos pocos casos aparecen).

De los 19 encuestados, 5 señalan que les gustaron todas las películas.

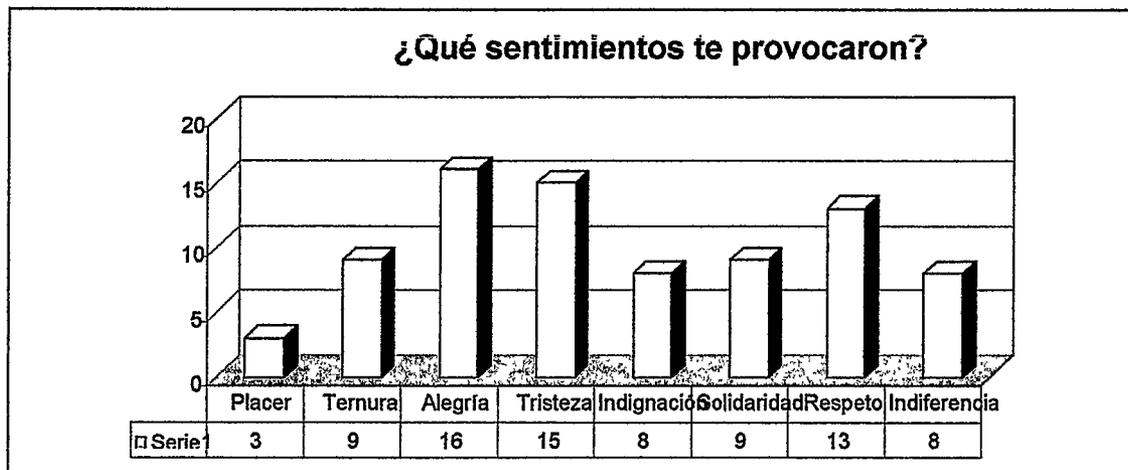


Algunos comentarios:

- *“Las que más me gustaron fueron La vida es bella y Diarios de motocicleta, porque estaban divertidas, graciosas y re lindas. También me gustó La amiga porque me hizo reflexionar mucho. Las que no me gustaron mucho fueron Parafina y La amiga porque estaban tristes.”*
- *“La que no me gustó fue Parafina porque mataban a los chicos. Estación Central tampoco, porque la señora quería vender al chico.”*
- *“Rapsodia en agosto, porque sufría mucha gente, es como que Japón quería olvidarse de lo sucedido, y uno nunca se tiene que olvidar por más que le den dinero para olvidarte. Jamás. La amiga, podemos decir que aquí en Argentina fue un caso muy particular, sufrieron muchas familias y lo que me cuesta entender es cómo hubo una fuerte cantidad de desaparecidos y aun siguen, podemos ver que el gobierno en pocas palabras es una basura.”*



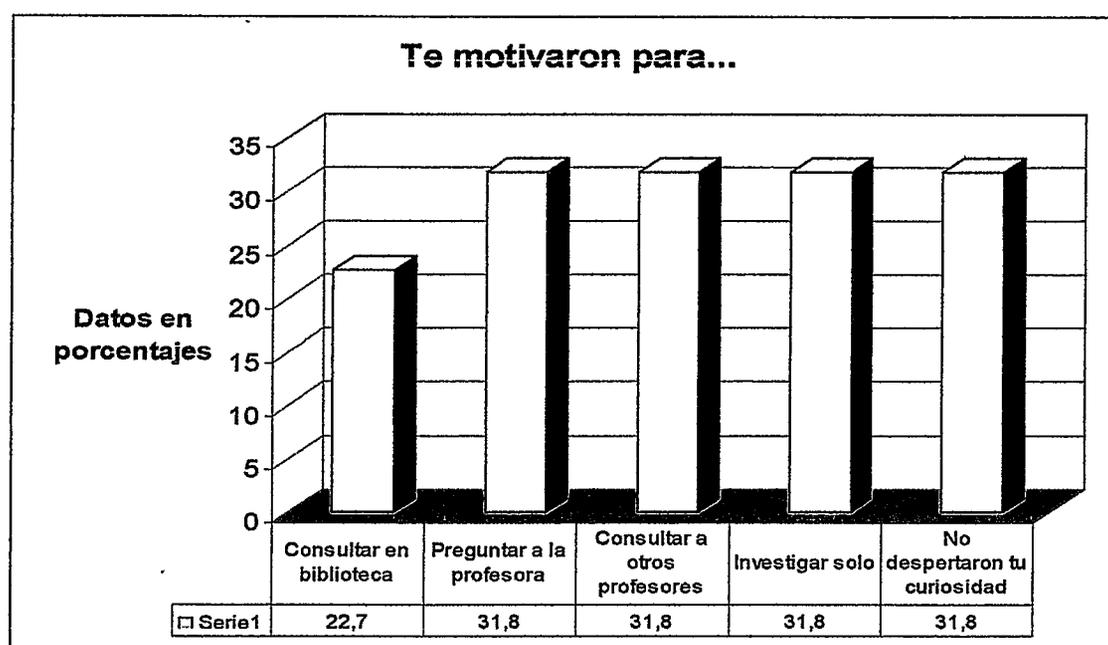
La mayoría de los chicos sintieron que el ciclo les había aportado conocimientos. Ello se evidenciaba en los debates, cuando evidenciaban total desconocimiento de temas como el apartheid, el nazismo, las Madres de Plaza de Mayo, la vida del “Che”, la bomba de Hiroshima.



En los comentarios finales del cuestionario sobre el ciclo de cine, la mayoría de los chicos manifestaron un fuerte impacto por la experiencia. Hubo algunas expresiones de agradecimiento y, en la mayoría, deseos de continuidad de la actividad.

Algunos comentarios:

- *“A mí me pareció una experiencia muy buena que yo creo que no la voy a olvidar. Me gustaría que el año siguiente se vuelva a repetir aunque sea solo dos meses...”*
- *“...todas me gustaron, todas fueron geniales, porque de ellas me llevo muchas experiencias. Me hubiese gustado ver más películas...”*
- *“Me gustó mucho ver películas así porque yo en particular, nunca me hubiera sentado a verlas en casa. Las veía muy viejas y que no tenían sentido. Así que estas me fascinaron. Me gustaría ver más.”*
- *“...pasaron películas que me despertaron curiosidad: como el film “Diarios de motocicleta”... es realmente fantástica, muy pero muy conmovedora; este film, sinceramente me hizo comprender muchas cosas, hasta me hizo cambiar, reflexionar... aparte anduve averiguando sobre este film a profesores, conocidos, etc. y en mi casa también les hablé y les pareció muy linda, que cuando vuelva mi abuela de viaje la veremos todos juntos...”*



En las respuestas sobre los posibles efectos del ciclo respecto de búsqueda de información complementaria, se observa que a menos de la mitad de los chicos (7 sobre un total de 22) no lo motivó a profundizar, pero el resto señaló más de una opción de continuidad.

De la observación directa:

En la faz experimental de la investigación no se pudieron cumplir con todas las premisas planteadas para este tipo de programas.

Se estableció que es condición de las acciones prosociales la aceptación, aprobación y satisfacción de los receptores de las mismas, pero en este caso la actividad y sus destinatarios fue dispuesta e impuesta por el cuerpo docente y directivo. Ello relativiza los resultados.

Asimismo, se notaba que los alumnos no actuaban con total naturalidad frente a una persona ajena al establecimiento. Lamentablemente, tampoco se pudo dejar la actividad en manos de la bibliotecaria y asumir solamente una actitud observadora. El rol desempeñado por la investigadora, debería corresponder a un docente de la institución.

De todos modos, la experiencia resultó rica en conclusiones y efectos.

En la primera jornada del ciclo de cine se explicó a los chicos el origen de la experiencia, las pautas de la actividad y se hizo la presentación del primer film.

El grupo apareció como muy estructurado y sujeto a las formalidades del aula. Al principio ni se soltaban para reír.

Mostraron un buen nivel de atención. Se hicieron paréntesis al notar cansancio, y al ofrecerse “pochoclo” el clima se tornó festivo.

El film “El curandero de la selva”, con profundo contenido ecologista y humanitario, ofreció aventura, acción, humor y romance, los ingredientes que –según los cuestionarios- gustaban al grupo.

La segunda jornada, con la proyección de “Diarios de motocicleta” concitó la atención del grupo. Hicieron comentarios entre ellos sin dejar de atender.

De todos modos les resultó un poco larga y pidieron permiso para salir al recreo.

No les interesaron los diálogos sobre temas sociopolíticos, pero estuvieron atentos al humor y a los episodios de alto dramatismo.

Se hicieron interrupciones para explicar temas (ej. Lepra y leprosarios).

La mala calidad del sonido interfirió.

Tercera jornada, “Estación Central”. La emoción fue ganando a todo el grupo. Les gustó emocionarse.

Las condiciones del lugar no eran buenas; se sintió mucho frío.

Cuarta jornada, “David y Lisa”. Había mucha expectativa, pero la película, muy psicológica, requería de mucha atención. Se hicieron necesarias muchas explicaciones.

Un grupo no pudo seguir la trama.

Quinta jornada, “La vida es bella”. Antes de comenzar se recordaron normas de convivencia: atender la presentación, no dejar sucia la sala.

En esa ocasión faltó atención al presentar el film. Algunos ya habían visto la película.

Buena respuesta al humor. Se necesitaron muchas explicaciones sobre el contexto histórico. Hubo distracción, pero se sintió el efecto emocional.

Sexta jornada, “Sarafina”. Se hizo una presentación más detallada y dialogada, ya que el tema lo requería.

Estuvieron atrapados por la trama, aunque luego, en los cuestionarios, algunos manifestaran que no les había gustado la película. En realidad, los había “golpeado”.

No pudieron apreciar la belleza de la música y las danzas, muy diferentes a sus experiencias habituales.

Los mantenía suspensos la violencia.

Al final, se vio lagrimear a tres chicos.

Séptima jornada, “Niños del cielo. Se hizo una presentación breve. El film no requería muchas explicaciones previas. Desde el principio hubo plena atención. No se acordaron de salir al recreo.

Octava jornada, "La amiga". Se hizo una presentación más amplia, previendo que el ritmo y la temática dispersaran la atención.

Se hicieron comentarios durante la proyección para ubicarlos en el contexto histórico. Hubo preguntas.

Novena jornada, "Ni uno menos". Tras la explicación, se concentró el interés del grupo. Se relacionó la situación de la escuelita del film con la de algunas escuelas de la provincia.

Se notó un aumento en la capacidad de atención, ante una película que tiene partes muy lentas. No se dispersaron ni salieron al recreo.

Pero siguieron presentes las dificultades para expresarse y hacer comentarios al finalizar.

Décima y última jornada, "Rapsodia en agosto". Presentación más extensa y explicación de los acontecimientos de Hiroshima y Nagasaki.

La película era lenta, pero, en general se mantuvieron interesados. Fueron capaces de mantenerse atentos a un film más apoyado en imágenes que en diálogos. Algunos no comprendieron bien el final, pero todos se emocionaron.

Como cierre del ciclo, y relacionando con el film, se les leyó el cuento "Las mil grullas" de Elsa Isabel Bornemann. Hubo emoción hasta las lágrimas.

Pidieron que se hiciera otra proyección, pero los tiempos de la escuela no lo permitieron.

La generación de "diálogos colectivos" al final de las proyecciones fue gradual, así como el aumento de participación. Se observó también un aumento en la capacidad de observación y análisis.

Comentarios de los docentes involucrados (cuestionario final):

Antes de finalizar el ciclo lectivo –un par de meses después de completado el ciclo de cine- se presentó el cuestionario final a los tres docentes más estrechamente ligados a la experiencia: la bibliotecaria, la profesora de lengua que había cedido sus horas y había participado de la actividad y el Vice-director responsable del turno.

Sus opiniones fueron coincidentes respecto de las repercusiones de la actividad en el grupo experimental.

Destacaron la consolidación del grupo como tal, con una importante mejora en sus actitudes y conductas.

Señalaron que los chicos pudieron reflexionar sobre diferentes temas haciendo analogías, oposiciones, comparaciones y relacionar las historias con sus propias vidas; ello como resultado de la oportunidad de ver películas que de otro modo no hubieran visto ya que su contexto social no lo requería.

Luego de las películas los chicos quedaban impactados por las realidades percibidas y solicitaban información complementaria. Todos los temas presentados en los filmes fueron motivos de conversación y análisis por propia iniciativa.

El grupo experimental resultó uno de los más sociables de la institución. Solidarios, sistemáticos y participativos, se consolidaron como grupo y como amigos.

Continuaron solicitando un espacio destinado a ver películas.

El obstáculo que se transformó en ventaja:

Los diferentes problemas que impidieron completar la etapa de análisis e informe de la experiencia en forma inmediata, paradójicamente posibilitaron realizar una mirada a largo plazo de los efectos de la experiencia.

Resultados que no se hicieron tan evidentes en lo inmediato, se pusieron de manifiesto en el transcurso de los años siguientes en que el grupo experimental permaneció en el colegio.

Así lo expresan los testimonios de los docentes involucrados, al ser entrevistados en noviembre de 2009.

Prof. Rubén Morales (Vicedirector turno mañana):

“No es cuestión de venir y decir “voy a ocupar el tiempo libre en pasar esta película” A mí me dejó una hermosa experiencia tu trabajo [...] es algo que no quiero perder [...] Estos chicos tienen otros intereses y tienen que ser debidamente orientados [...] Quizá los resultados no se vean en el momento [...] Si lo vas a analizar en corto tiempo, decís “sí, a algunos chicos les interesó, a otros no”. ¿Cómo siguió después? Se cortó. Sin un proyecto. Lo que pasa es que nadie se apropia del proyecto [...] Acá hay docentes que trabajaron con películas [...] no se utiliza metodológicamente. Cada profesor lo utiliza como un complemento, por ahí como un disparador [...]”

Bib. Carmen Simonetti

“[...]el grupo que terminó el año pasado [...] teníamos muy buena relación. En general yo tengo buena relación con todos los grupos. Pero esos en particular, venían a la mañana a hacer sus tareas, a pesar de que ya estaban divididos en diferentes orientaciones, venían, se agrupaban y hacíamos tareas juntos [...] era el grupo que más venía a la biblioteca a pesar de que venían a la tarde y, como será que hicimos un buen lazo que fue la única vez que yo fui a la cena [...] porque ellos venían y me insistían. Se estableció una relación especial [...]”

Prof. Silvia López (área de lengua)

“Los chicos, después de ver las películas solían [...] recabar algunos datos [...] además se liberaban hablando cuando veían esas películas que terminaban con las lágrimas así a todo lo que da. Los chicos a pesar de llorar volvían geniales y en algún momento me pareció sumamente importante [...] a veces yo rezongaba que son muchos días, pero los tipos lo encontraron agradable, productivo, era una actividad distinta. [...]Las condiciones eran malísimas, las películas eran viejas, el sonido era espantoso [...] pero los chicos inferían [...] estaban contentos, además esperaban [...] ¿y hoy viene la profesora? [...] ¿Y hoy que vamos a ver? Pero los tipos estaban contentos [...]hablaban, creo que hicieron mucha relación con su vida, mucha, mucha relación, porque nuestros chicos tienen un origen bastante complicado, heterogéneo, pero complicado, padres separados, pobres, maltrato, abandono [...] es decir que las tramas, todas, desde las alegres a las tristes, todas les llegaban. Después había que hacer la transversalidad en clase. Era una camada muy buena.

Pregunta: ¿La experiencia fue un factor para ello? ¿Tuvo alguna influencia?

Sí, obviamente. Porque no estaban acostumbrados a ser lectores de películas. Ellos en ese tiempo estaban acostumbrados a ser lectores de alguna telenovela, de algún dibujo animado, pero nunca de una película y menos de una película que tenga contenido [...] jamás, no se iban a sentar de ninguna manera [...] y esto resultó como por obligación, yo creo que les ayudó. Además, ellos armaban lecturas, buscaban. En ese tiempo tampoco teníamos la Internet, entonces ellos buscaban en diarios, veían noticieros [...] lo bueno era la relación, el pensar. Ellos pensaban qué había pasado, como podría haber sido de otra manera, por qué podría haber sido de otra manera, cómo hubiera resultado si hubiera sido de otra manera. Y asociaban, hacían empatía con los personajes, unos a favor, otros en contra. Todas las clases de textos estuvieron ahí, los

engancharon mucho, así uno detrás de otro sin ningún inconveniente. Era buenísimo [...] y salió una muy buena camada.

Después al otro año yo seguí trabajando con películas. Sigo trabajando con películas [...] yo me doy cuenta que trabajando desde las películas, los mocosos se enganchan, no es la formalidad del libro y la lectura por obligación, sino que el sentarse y mirar, sentir, percibir, les hace aprender de otra manera. Y sigo trabajando con películas [...] Me resultó muy bueno, porque yo rara vez había trabajado con películas, y a partir de eso empecé a trabajar con películas... exitosamente [...] De alguna manera, lo que también juega, es que yo me divierto mucho dando clase [...]"

Conclusiones finales:

Un programa de cine-debate es absolutamente válido para el desarrollo de conductas prosociales -así como para mejorar los vínculos y la participación con la biblioteca- pero requiere del cumplimiento de las condiciones planteadas en el marco teórico:

- Espacio curricular
- Programa integral del establecimiento
- Docentes involucrados y capacitados
- Actividad absolutamente voluntaria. Los que no están interesados interfieren y no se benefician de una actividad forzada. La captación del interés de esos que no eligen la actividad, debe hacerse por otros medios o se debe dar en forma natural y se les debe permitir la incorporación posterior.
- Espacios físicos apropiados y libres de interrupciones para obtener los mejores resultados.
- Equipamiento técnico adecuado.

Las experiencias ocasionales y externas a la institución pueden provocar un importante impacto pero para ser generadoras y estimuladoras de conductas prosociales necesitan continuidad y sistematización. Los valores y conductas incorporados durante toda la historia personal y social de cada individuo, no son modificables en 10 sesiones de cine. De todos modos, los efectos observados -tanto en las relaciones con la biblioteca, como en las relaciones interpersonales y en los hábitos de recreación- muestran la potencialidad de este tipo de programas. Y en esta experiencia, en particular, quizá uno de los aspectos más importantes haya sido el efecto observado en los propios docentes involucrados: la apropiación del recurso (el cine) por parte de la docente y el interés del directivo por implementar un espacio estable para la actividad.

7. Bibliografía

Metodología de la investigación

- * Busha, Charles H.; Harter, Stephen P. Métodos de investigación en bibliotecología : técnicas e interpretación. – México : Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.
- * Eco, Humberto. Cómo se hace una tesis : técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. – Barcelona : Gedisa, 1993.
- * Prats, Joaquim. Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales : bibliografía y orientaciones metodológicas. – Barcelona : Universitat de Barcelona, 2004.

Prosocialidad y valores

- * Acción educativa y convivencia : aportaciones desde la psicología y la pedagogía. – Valladolid, marzo de 2000.
- * Achem, Miguel Angel. La educación en valores : Conflictos entre las intenciones y la práctica. – Tesina: San Pedro de Jujuy : UCSa, 2002.
- * Arellano de Loginow, Norka. La violencia escolar como manifestación de conflictos no resueltos.
- * Arellano de Loginow, Norka. Programa de formación docente en la prevención de conflictos en la escuela. – Cabimas, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, 2005.
- * Argentina. Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. (En: <http://www.me.gov.ar/edusol/aprenser.html#>) Consultado el 15/10/2009
- * Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Etapas para el desarrollo de un proyecto de aprendizaje-servicio. -- 2000
- * Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio. – 2000.
- * Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La solidaridad como aprendizaje : Actas del 2do. Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario". Buenos Aires : Ministerio de Educación, 1998.
- * Badaracco, Sara. Las conductas prosociales en la adolescencia. – (Entrevista)
- * Báxter Pérez, Esther. La formación de valores : Una tarea pedagógica. – La Habana : Pueblo y Educación, 2001.
- * Dell'Ordine, José Luis. Psicología y educación para la pro socialización
- * Filmus, Daniel. El aprendizaje de la solidaridad. -- En: Actas del 3er. Y 4to. Seminario Internacional "Escuela y comunidad".
- * Filmus, Daniel. La violencia golpea a las puertas de las escuelas argentinas. – Entrevista en: El Tribuno, 09/10/05.

- * Furco, Andrew; Roche Olivar, Robert; Corullón, Mónica. El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. – Seminario Internacional Educación y Servicio a la Comunidad, 3. – (Videoconferencia)
- * González Portal, María Dolores. Conducta prosocial : evaluación e intervención. – Madrid : Morata, 1992.
- * Grupo Educativo Marín. La solidaridad en la educación argentina. – (En: www.cam.educaciondigital.net/maestria/investigacion/spinelli3.htm)
- * Hinde, Robert A. [y otros]. Cooperación y conducta prosocial. – Madrid : Visor, 1995.
- * Jornadas Regionales de la Asociación Castellano Leonesa de Psicología y Pedagogía
- * López Sánchez, Félix. Cómo promover la conducta prosocial. – En: Terceras Jornadas, Acción Educativa y Convivencia. – Valladolid : Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, 2005.
- * Masnou Piferrer, Fina. Los valores en el parvulario : una experiencia. (En: www.quadernsdigitalis.net/articulos/kikiriki/k31-32/k31valores.htm)
- * Moreno Olmedilla, Juan Manuel. Comportamiento antisocial en los centros escolares : una visión desde Europa. – En: Revista Iberoamericana de Educación, Nº 18 – Ciencia, tecnología y sociedad ante la educación.
- * Perera Pérez, Maricela. Representaciones infantiles y producciones subjetivas : una mirada desde el tema de la prosocialidad. – (Ponencia: El universo audiovisual del niño latinoamericano, 18)
- * Proyecto Gaia : Educación ambiental y aprendizaje servicio, medio para la formación de ciudadanos, responsables, críticos y solidarios. – Río Grande, 2003.
- * Roche Olivar, Robert. Aprendizaje-servicio y prosocialidad. – (Videoconferencia: www.evo.me.gov.ar/publicaciones/pdf/actas_2-02.pdf)
- * Roche Olivar, Robert. Aventura prosocial del momento presente. – Universidad Autónoma de Barcelona, 2001. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Comunicación de calidad y prosocialidad en la empresa. -- Universidad Autónoma de Barcelona. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Críticas o dificultades : preguntas más frecuentes. – Extracto del libro “Inteligencia prosocial. – Univ. Autónoma de Barcelona, 2004. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. De la guerra a una cultura de la paz : algunas ideas para asumir, cultivar y difundir el pensamiento y la inteligencia prosocial en la convicción de que “pueden construir realidades”. – 2003. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes prosociales en la escuela : guía práctica para la enseñanza y el aprendizaje vital en alumnos del EGB 3. – Buenos Aires : Ciudad Nueva, 2004.
- * Roche Olivar, Robert. Diálogo prosocial entre identidades personales o colectivas. 2007. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. – 1997. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)

- * Roche Olivar, Robert. El afecto, una necesidad humana. – 2002. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Ficha registro acción prosocial.-- Universidad Autónoma de Barcelona, 2001. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Fundamentos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje-servicio : la educación a la prosocialidad. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Otras contribuciones en lo social. – 2002. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Practiques tutoritzades : prosocialitat per a una cultura de pau. –2002. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Psicología y educación para la prosocialidad.—Buenos Aires : Ciudad Nueva, 1997.
- * Roche Olivar, Robert. Tecnología laboratorio prosocial : ámbitos personales. – Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona. Laboratorio Investigación Prosocial Aplicada, 2005. – (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. Un inventario de prosocialidad. – Barcelona, 2002. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Roche Olivar, Robert. YPA : Young Prosocial Animation : Una aventura piloto de investigación y animación participativa propuesta por el Laboratori d'investigació Prosocial Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. (En: <http://es.groups.yahoo.com/group/PROSOCIALIDAD/>)
- * Rubio, Priscila; Pobrete, Marisol; Tapia, Isabel; Grandfelt, Macarena; Alvarez, Glenda. Conducta prosocial y antisocial en escolares según sexo. – Universidad del Desarrollo, Psicología del desarrollo II, 2000. (En: www.geocities.com/Heartland/Farm/8810/investig/prosoc2.html)
- * Sorín, Mónica [y colab.] Niñas y niños nos interpelan : Prosocialidad y producción infantil de subjetividades. – Montevideo : Nordan-Comunidad, 2004.
- * Tedesco, Juan Carlos. La educación para la solidaridad como política educativa. En: Actas del 3er. Y 4to. Seminario Internacional “Escuela y comunidad”.
- * Yus Ramos, Rafael. Desde la cooperación en la escuela a la Cooperación para el desarrollo : una relectura del pensamiento de Freiner en los albores del siglo XXI. – En: Educación, desarrollo y participación democrática. Proyecto y tú... ¿cómo lo ves?. – Madrid : ACSUR-Las Segovias, 1997.

Colegio Reyes Católicos

- * Colegio Reyes Católicos. Proyecto Educativo Institucional : año 2000.
- * Colegio Reyes Católicos. Proyecto Curricular Institucional : año 2001

Bibliotecología

- * Allendez Sullivan, Patricia Mónica. Sucursales virtuales : un “mundo posible” de servicios de calidad en nuestras bibliotecas. – (En: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 1. 2004)

- * Castán Lanaspá, Guillermo. Con la biblioteconomía no basta : hacia un centro de recursos multimedia.
- * Céspedes, Cora. Didáctica de la biblioteca. – Buenos Aires : CICCUS, 1997.
- * Civallero, Edgardo. Bibliotecas aborígenes : un modelo para comunidades argentinas. (En: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 1. 2004)
- * Civallero, Edgardo. Libros campesinos : proyecto de desarrollo de un modelo de biblioteca destinada a comunidades rurales de la provincia de Córdoba. -- (En: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 1. 2004)
- * Civallero, Edgardo. Responsabilidad social del bibliotecario en América Latina : un [fallido] intento de ensayo. – En: Biblio.. Nº 23, marzo 2006.
- * Declaración de Caracas sobre la Biblioteca Pública como factor de desarrollo e instrumento de cambio en América Latina y el Caribe. – (En: www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/caracas.htm)
- * Fekete, Lourdes María Rosa. La biblioteca escolar : la necesidad de su inserción en un sistema de bibliotecas escolares. -- (En: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 1. 2004)
- * Galato, Franco. Crear una voluntad colectiva de cambio : notas para la definición de la biblioteca democrática. -
- * Gimeno Perelló, Javier. Bibliotecas, lectura y bibliotecarios para la construcción de otro mundo posible y necesario. – (Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Cultura y Desarrollo, 13/07/2007). En: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=53383>
- * Koren, Marian. Potenciar a los niños : servicios bibliotecarios basados en los derechos humanos. – (En: World Library and Information Congress : 70th. IFLA Conference and Council, 22-27 agos. 2004, Buenos Aires.)
- * Lopera, Hernando. Otra bibliotecología es posible : las bibliotecas no son un mercado. – (En blog: <http://otrabibliotecologiaesposible.blogspot.com/.../otra-bibliotecologia-es-posible-las.htm>)
- * Lopera, Hernando. Tematizar la investigación bibliotecológica : I. La cientificidad de la bibliotecología. -- (En blog: http://otrabibliotecologiaesposible.blogspot.com/2005.../tematizar-la-investigacin_13.htm)
- * Meneses Tello, Felipe. Bibliotecas y justicia social : unidad fundamental en el estado de democracia. (En: Foro Social de Información, Documentación y Bibliotecas, 1. 2004)
- * Rasetti, María Stella. Las bibliotecas fuera de sí : rompiendo las barreras. – (En: La comunicación humana y la biblioteca.)
- * Rol social
- * UNESCO. Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar. – (En: www.unesco.org/webworld/libraries/manifiestos/school_manifesto_es.html)
- * Villalba, Gladis; Verde, Marcela. Una articulación más en la Reforma Educativa. --

Medios audiovisuales

- * Aumont, J. [et al] El cine y su espectador. -- En: Estética del cine : espacio filmico, montaje, narración, lenguaje. – Buenos Aires : Paidós, 2006.

- * Balaguer Prestes, Roberto. Videojuegos, internet, infancia y adolescencia del nuevo milenio. -- En: Revista Kairos, Año 6, Nº 10, 2002. (<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=6>)
- * Bettendorff, M. Elsa ; Prestigiacomo, Raquel. Elementos narrativos. -- En: El relato audiovisual : la narración en el cine, la televisión y el video. – Buenos Aires : Longseller, 2002.
- * Cine y educación. Los grandes temas en el cine. (En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/grandestemas1.htm>)
- * Cine y educación. Cine y medio ambiente. (En: www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/granmedioambiente.htm)
- * Cine y educación. Página web (<http://www.cineyeducacion.com.ar>)
- * Cine y educación. Temas para el debate educativo : sobre el cine y la enseñanza. -- (En: <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/grandestemas1.htm>)
- * Cocimano, Gabriel. Inercias de la sociedad vateur. : el sujeto-espectador en la era actual. En: Revista Textos de la CiberSociedad, Nº 7; 2005. (<http://www.cibersociedad.net>)
- * Iturralde Rúa, Víctor. Cine para los niños : Proposiciones para fundar cine clubes infantiles. – Buenos Aires : Ediciones Corregidor, 1984.
- * Lacolla, Enrique. El cine como encefalograma de una sociedad. -- reconquista-popular@lists.econ.utah.edu , 7 de Enero de 2007.
- * McQuail, Denis. Los medios y la solidaridad. -- En: La acción de los medios : los medios de comunicación y el interés público. – Buenos Aires : Amorrortu, 1998.
- * Palmitesta D., Roberto. El cine de tesis y la opinión pública. (En: <http://analitica.com/va/arte/portafolio/7210911.asp>)
- * Russo, Eduardo A. Cine: una puesta en otra escena. – En: El medio es el diseño / Martín Groisman, Jorge La Ferla, comp. – Buenos Aires : Eudeba, 1996.
- * Schwarzböck, Silvia. La no-reconciliación y cómo lograrla : notas sobre el cine contemporáneo. – En: Kilómetro 111 : ensayos sobre cine. – Buenos Aires : Santiago Arcos, 2004.,

Educación y problemáticas de infancia y adolescencia

- * Brites de Vila, Gladys; Müller, Marina. Prevenir la violencia : convivir en la diversidad. – 4ª ed. – Buenos Aires : Bonum, 2005.
- * Dell'Ordine, José Luis. Depresión en la niñez. – (En: www.alipso.com/monografias/depresion)
- * Draghi, Cecilia. El 52% de los alumnos sufre o ejerce violencia. – La Nación, 28 de julio de 2007.
- * El Tribuno. Hay preocupación por la violencia en las aulas. – Artículo : El Tribuno, 11-08-2006.
- * Naciones Unidas. Informe sobre la juventud mundial 2005. – (En: www.un.org/esa/socdev/unvjn/spanish/wyr05.htm)
- * Polanco, José Luis. Ser niño en tiempos de guerra. – En: Imaginaria Nº 22. Buenos Aires, 2000. (www.imaginaría.com.ar/02/2/guerra.htm)

- * Salta. Ministerio de Educación. Diseño curricular jurisdiccional de Salta : Borrador para el tercer ciclo de EGB, 1998.
- * Silva, Irma Lidia. Infancias y adolescencias en riesgo : urgencias en salud mental. – En: Revista Palabra. – Salta : Colegio Profesional de Psicólogos, 2005.
- * Soriano, Marc. Lectura. En: La literatura para niños y jóvenes : guía de exploración de sus grandes temas. – Buenos Aires : Colihue, 1995.

Lecturas complementarias

- * A.S. Makarenko : La fuerza de la colectividad. – En: Cuadernos de pedagogía. Pedagogías del siglo xx. Coleccionable N°7. – Barcelona : Cisspraxis, s.f.
- * Balivo, Michel. Artículos varios (En: <http://viejoblues.com/Bitacora/blog/243>)
- * Benedetti, Mario. Un mundo de paciencia y asco. – Madrid, 2003.
- * Eco, Umberto; Martini, Carlo María. ¿En qué creen los que no creen?. -- Buenos Aires : Temas de hoy, 1999.
- * El racismo : ¿cómo explicarlo?. – En: Nueva Escuela N° 21. – Buenos Aires, 1995.
- * Galeano, Eduardo. Patas arriba : la escuela del mundo al revés. – Buenos Aires : Catálogos, 2002.
- * Maakarenko, Antón Semiónovich. Poema pedagógico. – Buenos Aires : Futuro, 1954.
- * Mi amiga Ana Frank. – Santa Fe : Asociación Cultural Israelita Argentina “I.L.Peretz”, 2004.
- * Mortkowicz-Olczakowa, Hanna. Janusz Korczak, maestro y mártir. – Buenos Aires, IcuF, 1968.
- * Sábato, Ernesto. La resistencia. – Buenos Aires : Seix Barral, 2000.

8. Películas analizadas

- Amigo entre mis enemigos / Nikita Mikhalkov (Rusia, 1964)
- Buggy Malone / Alan Parker (EU, 1976)
- Casas de fuego / Juan Bautista Stagnaro (Argentina, 1995)
- Danza con lobos / Kevin Kostner (EU, 1990)
- David y Lisa / Frank Perry (EU, 1962)
- De amor y de sombras / Betty Kaplan (EU-Argentina, 1994)
- El color púrpura / Steven Spielberg (EU, 1985)
- El curandero de la selva/ John McTiernan, dir. (EU, 1992)
- El Imperio de Sol / Steven Spielberg (EU, 1987)
- Estación central / Walter Salles (Brasil, 1998)

- Fuga de cerebros / Fernando Musa (Argentina, 1997)
- Ghandi / Richard Attenborough's (EU, 1982)
- Heredarás el viento / Stanley Kramer (EU, 1960)
- Kes / Ken Loach (Inglaterra, 1969)
- La casa de los espíritus / Bille August (EU, 1993)
- La comunidad de Crown Heights / Jeremy Kagan (EU, 2003)
- La deuda interna / Miguel Pereira (Argentina, 1988)
- La infancia de Iván / Andrei Tarkovsky (Rusia, 1962)
- La lengua de las mariposas / José Luis Cuerda (España, 1999)
- La lista de Schindler / Steven Spielberg (EU, 1993)
- La nube / Fernando (Pino) Solanas (Argentina, 1998)
- La sociedad de los poetas muertos / Peter Weir (EU, 1989)
- La tienda de la calle mayor / Ján Kadár (Checoslovaquia, 1965)
- La vida es bella / Roberto Benigni (Italia, 1997)
- Llanto por la tierra amada / Darrel James Roodt (Sudáfrica, 1995)
- Maroa / Solveig Hoogesteijn (Venezuela-España, 2004)
- Ni uno menos / Zhang Yimou (China, 1998)
- Niños del cielo / Majad Majidi (Irán, 1998)
- Sarafina / Darrell James Roodt (EU-S.África, 1992)
- Pelle el conquistador / Bille August (Suecia, 1987)
- Rapsodia en agosto / Akira Kurosawa (Japón, 1991)
- Robin de Looksley / Kevin Reynolds (EU, 1991)
- Todo comienza hoy / Bertrand Tavernier (Francia, 1999)
- Un canto de esperanza / Bruce Beresford (EU, 1997)
- Un lugar en el mundo / Adolfo Aristarain (Argentina, 1991)

9. Anexos

Anexo 1:

La prosocialidad está presente en la música y la poesía

Yo vengo a ofrecer mi corazón / Fito Páez

¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón
Tanta sangre que se llevó el río,
yo vengo a ofrecer mi corazón

No será tan fácil, ya sé que pasa
No será tan simple como pensaba
Como abrir el pecho y sacar el alma,
una cuchillada de amor

Luna de los pobres, siempre abierta,
yo vengo a ofrecer mi corazón
Como un documento inalterable,
yo vengo a ofrecer mi corazón

Y uniré las puntas de un mismo lazo,
y me iré tranquilo, me iré despacio,
y te daré todo y me darás algo,
algo que me alivie un poco nomás

Cuando no haya nadie cerca o lejos,
yo vengo a ofrecer mi corazón
Cuando los satélites no alcancen,
yo vengo a ofrecer mi corazón

Hablo de países y de esperanza,
hablo por la vida, hablo por la nada,
hablo por cambiar esta, nuestra casa,
de cambiarla por cambiar nomás

¿Quién dijo que todo está perdido?
Yo vengo a ofrecer mi corazón

ANEXO 2: Ejemplo de instrumento de exploración utilizado para investigar las orientaciones valorativas de los estudiantes cubanos¹³⁶

“Siempre que valoramos a una persona, siempre que opinamos sobre alguien lo hacemos teniendo en cuenta sus cualidades.

Lee cuidadosamente hasta el final la lista que te damos a continuación y de ella selecciona las 5 cualidades que piensas que un joven debe tener.

Todas las cualidades de la lista son importantes, pero debes señalar sólo las 5 que tú consideres más importantes.

- Reconocer los errores cometidos, ser crítico con uno mismo cuando se tiene una equivocación.*
- Querer a los maestros, mantener buenas relaciones con ellos.*
- Ser educado, cumplir con las normas de cortesía y comportamiento en forma amable y atenta, portarse bien en cualquier ocasión.*
- Vestirse a la moda.*
- Ser un buen hijo. Que los padres se sientan orgullosos de él.*
- Ser sincero, defender la verdad ante todo y rechazar cualquier forma de hipocresía.*
- Tener buena actitud hacia el trabajo, estar en disposición de hacer con calidad la tarea que se le asigna.*
- Cuidar la apariencia física. Estar siempre correctamente vestido y presentable.*
- Ser preferido entre los compañeros, que siempre lo inviten a las fiestas.*
- Ser preocupado, cariñoso y atento con la familia.*
- Respetar lo establecido. Ser disciplinado y cumplir con los deberes.*
- Ser entusiasta, divertido y alegre.*
- Ser un buen alumno, estudioso y preocupado por aprender.*
- Querer mucho a los padres y respetarlos.*
- Cooperar, ayudar a quien lo necesite y ser capaz de sacrificarse por los demás.”*

“Aunque las quince cualidades o proposiciones no están ordenadas de acuerdo con su contenido, existe una estructura interna del instrumento que nos permite agruparlas en cinco grandes áreas o grupos, en cada una de las cuales se incluyen tres cualidades.

Estas son:

<u>Áreas exploradas</u>	<u>Proposiciones</u>
I. <i>Cualidades sociomorales</i>	1 – 6 – 15
II. <i>Cualidades referidas al comportamiento social</i>	3 – 8 – 11
III. <i>Cualidades relacionadas con su vida escolar</i>	2 – 7 – 13
IV. <i>Cualidades referidas a la vida familiar</i>	5 – 10 – 14
V. <i>Cualidades referidas a aspectos e intereses personales</i>	4 – 9 – 11

“Las cualidades que se le presentan a los alumnos tienen un sentido positivo, y en mayor o menor medida están relacionadas con las exigencias de las actividades que realizan. Además, representan aquellas que la sociedad, mediante los diferentes sistemas de influencias, promueve y valora positivamente para estimular su formación.” (pp.10-12)

Anexo 3.

¹³⁶ Baxter Pérez, Esther. La formación de valores : Una tarea pedagógica. – La Habana : Pueblo y Educación,2001; pp.10-12

Anexo 3:

Nota periodística sobre violencia juvenil

36 SALTA

» Analizaron las prioridades para 12 diarios del país

La mayoría de las notas que involucran a chicos hablan sobre violencia

Un estudio muestra que los casos de agresión tienen más cobertura que temas como salud y educación.

Las notas de medios gráficos que involucran a niños, niñas y adolescentes hablan la mayoría de las veces sobre violencia de acuerdo a un estudio de la asociación Periodismo Social. La agresión, con los chicos generalmente como víctimas y a veces como agentes, supera en la agenda de los diarios a todos los demás temas que tienen que ver con la infancia, incluida la educación.

La investigación, realizada con apoyo de UNICEF, tomó las ediciones de 10 diarios nacionales y dos provinciales a lo largo de 2007 y marca que el año pasado se publicaron 26.660 artículos relacionados con la niñez.

Del total de páginas dedicadas a la infancia, el 21 por ciento aborda problemas de violencia. En tanto, el 19 por ciento habla de educación, el 14,6 por ciento de temas internacionales y sólo el 11,1 por ciento de salud.

El informe destaca como aspecto

el registro comparativo

Cantidad de notas sobre infancia publicadas en los diarios

Diario	2006	2007
La Capital	3.391	3.916
La Voz del Interior	3.327	3.923
Clarín	3.311	3.615
La Prensa	2.973	3.222
Diario Popular	2.899	2.937
Ción ex	2.826	3.253
La Nación	2.654	3.302
Página 12	2.236	2.242
La Razón	1.040	1.085
Ambito Financiero	1.028	1.025
BAE	679	674
El Cronista	296	318
TOTAL	26.660	26.660

negativo que muchas noticias cuentan casos particulares de ataques sin abordarlos como parte de una problemática social ni incluir la opinión de especialistas.

Además, el análisis específico que los datos para las notas relacionadas con agresiones proviene mayormente de la Policía y apunta que los chicos deberían ser más consultados, ya que sólo el 2,6 de las publicaciones tomó en cuenta su visión de los hechos.

Aunque la violencia ocupa mayormente a los medios gráficos cuando hablan de niños, se observa que está empezando a perder pro-

tagonismo ya que bajó del 37,3 por ciento de lo escrito en 2006 al 21,9 por ciento en 2007.

Titulares

Fueron incluidos en el sondeo La Capital de Rosario, La Voz del Interior de Córdoba y Clarín, La Prensa, Popular, Crónica, La Nación, Página 12, La Razón, Ambito Financiero, BAE y El Cronista de Buenos Aires. Sobre un total de 1.800 tapas, los matutinos analizados le dedicaron el 8,7 por ciento de los títulos principales a los temas relacionados con niñez o adolescencia.

Los textos sobre educación de los 12 medios considerados trataron principalmente reclamos salariales de los docentes y le destinaron mucho menos espacio a temas como la calidad de la enseñanza y la formación de los maestros.

Periodismo Social es una entidad que trabaja para que los medios de comunicación difundan y respeten los derechos humanos en sus coberturas. El monitoreo de prensa escrita se realiza desde 2004 y el año que viene incluirá a El Tribuno.

Las conclusiones de 2007 se presentaron hace días en Buenos Aires con la presencia de redactores de distintas provincias.

Anexo 4:

Nota periodística sobre el cine en la escuela

DOMINGO 24 DE MAYO DE 2009 || SOCIEDAD || CLARIN || 47

EL LENGUAJE AUDIOVISUAL EN EL APRENDIZAJE

Recomiendan que los chicos vean cine en la escuela

• Sugieren que no se use sólo como recurso pedagógico sino como expresión de la cultura.

Liliana Moreno
lmoreno@clarin.com

Esta nota tiene el inocultable propósito de defender la idea de que el cine entre y se quede en las aulas. Que sea parte de la cultura que la escuela debe transmitir. Para otras opciones está la realidad.

"La escuela subsume la experiencia de ver cine a un objetivo pedagógico previo con otros fines que ver cine", describe María Silvia Serra, profesora de Pedagogía de la Universidad Nacional de Rosario.

Clásicos para ver



Charles Chaplin. En una escena de "El pibe".

Nini Marshall. El humor de Catita.

Pequeña historia de un vínculo

La revista 'El Monitor de la Educación', creada por Sarmiento, ya en 1900 hacía mención al uso didáctico del cine", dice María Silvia Serra, docente de Pedagogía de la Universidad Nacional de Rosario. Y hace historia: "En la primera mitad del siglo, los sistemas educativos de muchos países -como Francia y Suiza- incorporaron cinematógrafos en las aulas, pero el material proyectado era producido especialmente para las escuelas: 'vistas' de regiones geográficas lejanas, de animales, de ciudades y culturas, películas que eran parte de campañas de salud o educativas sobre temas específicos. El principio que ponían en juego era el de amplificar el registro de lo visible. Recién en la segunda mitad del siglo la escuela empieza a 'dejar entrar' al

cine de ficción bajo el principio de 'acompañar' la mirada de chicos, en el sentido de guiar, conducir y echar luz sobre aquello que una película muestra. Desde entonces las experiencias se multiplicaron. En la mayoría, el cine es tomado como un recurso didáctico, sobre el cual se realizan operaciones pedagógicas: ligar su contenido a alguna asignatura, interrogarlo y evaluar los resultados". Para docentes inquietos por el vínculo cine y escuela, Serra propone algunas lecturas: "La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella", de Alain Bergala; la compilación de Inés Dussel "Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen" y la compilación de Graciela Frigerio y Gabriela Diker, "Educar: sobre impresiones estéticas".

Anexo 5:

Cuestionarios

1) Cuestionario para la bibliotecaria:

Datos personales:

Apellido y nombres:
Cargo:
Título:
Otras capacitaciones:

Datos de la biblioteca:

Tamaño de la colección:

-Libros:
-Publicaciones periódicas:
-Videos:
-CDRom's:
-Otros (detallar):

Servicios (marcar lo que corresponda):

-Consulta en sala
-Préstamo domiciliario:
 Todos los materiales
 Todos los libros
 Algunos libros (detallar)
 Ningún material
 Otras modalidades
-Préstamo al aula
-Búsquedas bibliográficas para el docente
-Actividades de animación a la lectura
-Actividades de extensión cultural
-Otras:

Horarios de atención:

Relación usuarios-biblioteca:

1. Los alumnos de EGB-3, ¿concurren a la biblioteca? (marcar con una cruz lo que corresponda):

La mayoría
Un grupo importante
Un grupo reducido
Muy pocos

2. Los alumnos de 9º año, ¿concurren a la biblioteca? (marcar con una cruz lo que corresponda):

La mayoría
Un grupo importante
Un grupo reducido
Muy pocos

3. Los docentes del establecimiento, ¿concurren a la biblioteca? (marcar con una cruz lo que corresponda):

- La mayoría
- Un grupo importante
- Un grupo reducido
- Muy pocos

4. Los alumnos de EGB-3 concurren a la biblioteca para (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Cumplir con tareas escolares
- Consultar temas de interés
- Buscar lecturas recreativas
- Ocupar las horas libres

5. Los alumnos de 9º año concurren a la biblioteca para (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Cumplir con tareas escolares
- Consultar temas de interés
- Buscar lecturas recreativas
- Ocupar las horas libres

6. Los docentes del establecimiento concurren a la biblioteca para (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Cumplir con tareas docentes
- Consultar temas de interés
- Buscar lecturas recreativas
- Ocupar las horas libres

7. Los alumnos de EGB-3 solicitan (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Obras de referencia
- Textos de estudio
- Literatura recreativa
- Otros (especificar)

8. Los alumnos de 9º año solicitan (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Obras de referencia
- Textos de estudio
- Literatura recreativa
- Otros (especificar)

9. Los docentes del establecimiento solicitan (marcar una o más opciones numerándolas en orden de importancia):

- Obras de referencia
- Textos de estudio
- Literatura recreativa
- Otros (especificar)



Biblioteca del Colegio Reyes Católicos

2)

Cuestionario para los docentes del nivel:

Datos personales:

Apellido y nombres (optativo):

Cargo / especialidad:

Turno:

Cursos que atiende:

Título:

Antigüedad en el establecimiento:

Cantidad de establecimientos en que trabaja:

1. La población escolar de este establecimiento ¿es similar a la de la mayoría de las escuelas de Salta? (Marcar con una X lo que corresponda)

Sí, absolutamente

Sí, aproximadamente

Solo en algunos aspectos

No, es diferente (mencione en qué aspectos)

2. ¿Cómo definiría al componente socioeconómico de la institución? (Marcar con una X lo que corresponda)

Clase alta

Clase media alta

Clase media

Clase media baja

Clase baja de escasos recursos

Clase baja sin recursos

Heterogénea (detalle, a continuación)

3. ¿Los escolares reciben estímulos culturales en forma habitual?

SI - NO

Si la respuesta es "SI", ¿de dónde los reciben? (Marcar con una X lo que corresponda)

Hogar

Escuela

Bibliotecas

Iglesia

Clubes

Otros (detallar)

4. ¿Los escolares reciben estímulos socialmente positivos (ejemplos, modelos, orientación, trabajo comunitario, etc.) SI - NO

Si la respuesta es "SI", ¿de dónde los reciben? (Marcar con una X lo que corresponda)

Hogar
Escuela
Bibliotecas
Iglesia
Clubes
Otros (detallar)

5. En los alumnos de EGB3 de este establecimiento, ¿se observan algunas de las siguientes conductas positivas? (Marcar con una X las que correspondan)

Dedicación al estudio
Trato cordial y respetuoso
Capacidad para compartir
Iniciativa y colaboración
Participación institucional
Compañerismo
Generosidad
Solidaridad

6. En los alumnos de EGB3 de este establecimiento, ¿se observan algunos de los siguientes problemas de conducta? (Marcar con una X las que correspondan)

Agresividad
Violencia
Delincuencia
Adicciones
Ausencia de compañerismo
Incumplimiento con las tareas
Mal trato verbal con profesores
Mal trato verbal con compañeros

7. Considera que las acciones de la escuela, orientadas al desarrollo de conductas socialmente positivas en los alumnos, son adecuadas y suficientes?(Marcar con una X lo que corresponda)

Absolutamente adecuadas y suficientes
Adecuadas y suficientes
Medianamente adecuadas y suficientes
Poco adecuadas e insuficientes
Absolutamente insuficientes

8. Si lo considera apropiado, mencione características particulares en lo conductual, de los alumnos de los 9º 2ª y 9º 3ª.



Carmen Simonetti, bibliotecaria; Silvia López, profesora de Lengua;
Rubén Morales, Vicedirector.

3) Cuestionario inicial para los alumnos (grupos experimental y de control):

(Este cuestionario es anónimo, por lo tanto podés expresarte sin prejuicios y con sinceridad. Es parte de una investigación que pretende que los adolescentes tengan la biblioteca que necesitan, desean y merecen.)

Tus datos:

Edad:

Sexo:

Escuela anterior:

I. Tu relación con la biblioteca:

(Cuando las opciones son SI – NO, encerrar tu respuesta en un círculo)

1. ¿Asistís con frecuencia a la biblioteca de tu escuela? SI – NO
2. ¿Acostumbrás saludar al entrar y salir de la biblioteca? SI – NO
3. Cuando solicitás materiales, ¿decís “por favor” y “gracias”? SI – NO
4. ¿Acostumbrás escribir, marcar o quitar hojas de los libros de la biblioteca? SI – NO
5. Recurrís a la biblioteca para cumplir con tus tareas? (Marcar con una X lo que corresponda)

Siempre
Muchas veces
Pocas veces
Nunca

6. Recurrís a la biblioteca para: (Marcar con una X lo que corresponda)

Investigar
Completar tareas
Leer cuentos, novelas, poesía, etc.
Distraerme con.....(completar)

7. ¿Sos respetuoso/a de las fechas de devolución? SI – NO

Si respondiste “SI”, ¿por qué? (Marcar con una X lo que corresponda)

- Porque temo a las sanciones
- Porque soy respetuoso/a de las normas
- Porque sé que el material que tengo en mi poder pueden estar necesítándolo otros chicos

Si respondiste “NO”, ¿por qué? (Marcar con una X lo que corresponda)

- Porque no conozco las normas de la biblioteca
- Porque no lo considero importante
- Porque nunca cumplo con fechas y horarios

8. ¿Colaborás con alguna tarea de la biblioteca? SI – NO

Si contestás “SI”, explicá con qué tarea/s:.....

9. ¿Alguna vez donaste materiales para la biblioteca? SI – NO

10. ¿Qué servicios o actividades considerarás que debería ofrecerte la Biblioteca de tu escuela?

.....

II- Tu relación con los demás compañeros:

(encerrá tus respuestas en un círculo)

11. Si algún compañero no alcanza a copiar un texto o consigna, lo ayudás? SI – NO

12. ¿Colaborás en el traslado de elementos de trabajo para tus compañeros y profesores? SI – NO

13. Si notaras que un compañero está con hambre y no tiene merienda, ¿compartirías la tuya? SI – NO

14. Cuando algún compañero no comprende una tarea y vos sí, ¿lo ayudás? SI – NO

15. Cuando ves triste o llorando a algún compañero, ¿tratás de darle ánimos? SI – NO

16. ¿Felicitás a tus compañeros cuando obtienen buenas notas, distinciones o logran superarse en alguna materia que les resulta difícil? SI – NO

17. ¿Tenés paciencia para escuchar los problemas familiares de tus compañeros? SI – NO

18. Te angustiás si alguno de tus compañeros está deprimido o triste y te cuenta sus sentimientos? SI – NO

19. Si se quisiera organizar un viaje y hay compañeros que no podrán realizarlo por problemas económicos, ¿estás de acuerdo en que todos colaboren para conseguir el dinero y, en caso de no obtenerlo, suspender el viaje? SI – NO
20. Te interesa actuar, dentro de tu grupo, como un líder que soluciona desacuerdos y estimula en sus compañeros el trabajo en equipo, solidario y responsable, sin esperar recompensas? SI – NO
21. En algunas ocasiones te reís o te burlás de los defectos o errores de tus compañeros? SI – NO
22. ¿Al entrar a clase saludás a todos tus compañeros por igual, aún a aquellos que no te son muy simpáticos? SI – NO
23. Cuando hay peleas o discusiones violentas ¿intervenís para detenerlas? SI – NO

III. Sobre tus entretenimientos:

24. Qué hacés en tu tiempo libre? (Marcar con una X lo que corresponda):

Salgo a pasear con amigos
 Voy a bailar
 Voy al cine
 Miro televisión
 Escucho música. . ¿De qué tipo?.....
 Juego en la computadora
 Chateo
 Voy al teatro
 Voy a conciertos
 Voy a recitales. ¿De qué tipo?.....
 Voy a la iglesia
 Voy a un club barrial
 Hago deportes. ¿Cuáles?

25. Te gusta el cine o ver videos y películas por televisión?
 (encerrá tu respuesta en un círculo) SI – NO

26. Con qué frecuencia ves películas? (Marcar con una X lo que corresponda)
- Todos los días
 Varias veces por semana
 Una vez a la semana
 Algunas veces al mes
 Nunca

27. Qué tipos de películas te gustan? (Marcar con una X lo que corresponda):

De acción y aventuras
 Comedias románticas
 Cómicas
 Musicales
 De temas psicológicos
 De temas sociales
 De terror y suspenso
 Dramas sentimentales
 De guerra

4) **CUESTIONARIO FINAL CICLO DE CINE (Grupo experimental)**
CURSO: 9º 2º: **SEXO:** **EDAD:**

1. Marca con una "x" las películas que viste:

- I. El Curandero de la Selva -----
- II. Diarios de motocicleta -----
- III. Estación Central -----
- IV. David y Lisa -----
- V. La vida es bella -----
- VI. Sarafina -----
- VII. Niños del cielo -----
- VIII. La amiga -----
- IX. Ni uno menos -----
- X. Rapsodia en agosto -----

2. Ordena los títulos de las películas en orden de preferencia: desde la que más te gustó, hasta la que no te gustó o te gustó menos. **(No incluyas las que no viste)**

- 1. -----
- 2. -----
- 3. -----
- 4. -----
- 5. -----
- 6. -----
- 7. -----
- 8. -----
- 9. -----
- 10. -----

3. Qué películas no te gustaron y por qué?

4. Las películas que viste te aportaron: (marcar con una X las opciones que correspondan)

- Emociones -----
- Conocimientos -----
- Recreación -----
- Nada -----

5. Indica si te provocaron sentimientos de:

(marcar con una X las opciones que correspondan)

- Placer -----
- Ternura -----
- Alegría -----
- Tristeza -----
- Indignación -----
- Solidaridad -----
- Respeto -----
- Indiferencia -----
- -----

6. Las películas despertaron tu curiosidad y te motivaron para:

(marcar con una X las opciones que correspondan)

- Ir a consultar el material disponible en biblioteca sobre los films -----
- Hacer preguntas a la profesora que compartió la experiencia -----
- Hacer consultas a otros profesores -----
- Investigar por cuenta propia -----
- No despertaron tu curiosidad -----

7. Comentarios :

(podés realizar cualquier comentario u observación que te interese en relación con la experiencia de cine de la que participaste)

5) **Cuestionario final para alumnos (grupos experimental y de control):**

Este cuestionario es anónimo, por lo tanto podés expresarte sin prejuicios y con sinceridad. Es parte de una investigación que pretende que los adolescentes tengan la biblioteca que necesitan, desean y merecen.

Tus datos:

Edad: Sexo: División:

I. Tu relación con la biblioteca:

Las preguntas que siguen se refieren a LO OCURRIDO DURANTE EL TRANCURSO DEL PRESENTE AÑO:

(Cuando las opciones son SI – NO, encerrá tu respuesta en un círculo)

1. ¿Con qué frecuencia asististe la biblioteca de la escuela? (Marcar con una X lo que corresponda)

- Más de una vez por semana
- Una vez por semana
- Una vez por mes
- Cada dos meses
- Nunca

2. ¿Saludabas al entrar y salir de la biblioteca? SI – NO

3. Para pedir materiales ¿usabas “por favor” y “gracias”? SI – NO

4. ¿Dañaste o perdiste algún material de la biblioteca? SI – NO

5. Recurriste a la biblioteca para cumplir con tus tareas escolares?
(Marcar con una X lo que corresponda)

- Siempre
- Muchas veces
- Pocas veces
- .Nunca

6. Recurriste a la biblioteca para: (Marcar con una X lo que corresponda)

- Investigar
- Completar tareas
- Leer cuentos, novelas, poesía, etc.
- Distraerme con.....(completar)

7. ¿Respetaste las fechas de devolución? SI – NO

Si respondiste “SI”, ¿por qué? (Marcar con una X lo que corresponda)

- Porque temo a las sanciones
- Porque soy respetuoso/a de las normas
- Porque sé que el material que tengo en mi poder pueden estar necesítándolo otros chicos

Si respondiste "NO", ¿por qué? (Marcar con una X lo que corresponda)

Porque no conozco las normas de la biblioteca

Porque no lo considero importante

Porque no respeto fechas y horarios

8. ¿Colaboraste con tareas de la biblioteca? SI – NO

Si contestás "SI", explicá con qué tarea/s

9. ¿Alguna vez donaste materiales para la biblioteca? SI – NO

10. ¿Qué nuevos servicios o actividades hubieses querido que te ofreciera la Biblioteca?

.....

II- Tu relación con los demás compañeros:

(encerrá tus respuestas en un círculo)

11. Si un compañero enfermo te pide que le copies la tarea y se la lleves a su casa ¿lo harías? SI – NO

12. Para la organización de la fiesta de fin de curso ¿te encargarías de ir a consultar precios y hacer las compras? SI – NO

13. ¿Prestás tus elementos de trabajo (útiles de geometría, pegamento, lapiceras, etc.) a tus compañeros? SI – NO

14. Si ingresa un nuevo compañero ¿lo asesorás acerca de las normas, costumbres e instalaciones del colegio? SI – NO

15. Cuando un compañero tiene problemas de relación con sus padres, conversás con él para apoyarlo y ayudarlo a mejorar el vínculo? SI – NO

16. Si tu mejor compañero tuvo una mala actitud con vos y se distanciaron, pero luego viene y se disculpa ¿lo aceptás nuevamente como tu amigo? SI – NO

17. ¿Suspendés una tarea para ayudar a resolver amigablemente un conflicto entre otros compañeros? SI – NO

18. ¿Qué sentís si alguna/o de tus compañeras/os se enamora, es correspondida/o y se pone de novia/o? (Marcar con una X lo que corresponda)

Me alegro

Me resulta indiferente

Me molesta porque puede interferir en nuestra amistad

Me da envidia

19. ¿Estarías dispuesta/o a participar de estas actividades comunitarias?

Narrar cuentos en el Hospital de Niños SI-NO

Preparar y dar clases de educación para la paz SI-NO

Trabajar con comunidades indígenas SI-NO

Organizar torneos deportivos barriales SI-NO

Colaborar en la atención de ancianos SI-NO

20. ¿Te interesa participar en el mejoramiento o la resolución de los siguientes problemas sociales ?

Hambre	SI - NO
Guerra	SI - NO
Discriminación	SI - NO
Drogas	SI - NO
Analfabetismo	SI - NO
Niños de la calle	SI - NO
SIDA	SI - NO
Otras enfermedades	SI - NO
Ninguno	SI - NO

III. Sobre tus entretenimientos:

21. ¿Cuáles de estas actividades realizaste DURANTE EL ÚLTIMO MES?

- Salí a pasear con amigos
- Fui a bailar
- Fui al cine
- Miré televisión
- Escuché música ¿De qué tipo?
- Jugué en computadora
- Fui a chatear
- Fui al teatro
- Fui a un concierto
- Fui a un recital ¿De qué tipo?.....
- Fui a la iglesia
- Fui al club
- Hice deportes ¿Cuáles?
- Leí un libro

22. ¿Viste películas por TV EN EL ÚLTIMO MES?
(encerrá tus respuestas en un círculo)

SI - NO

23. ¿Con qué frecuencia viste películas EN EL ÚLTIMO MES?
(Marcar con una X lo que corresponda):

- Todos los días
- Varias veces por semana
- Una vez a la semana
- Algunas veces al mes
- Nunca

24. Señala los temas de LAS 3 ÚLTIMAS PELÍCULAS QUE VISTE:
(Marcar con una X lo que corresponda):

- De acción y aventuras
- Comedias románticas
- Cómicas
- Musicales
- De temas psicológicos
- De temas sociales
- De terror y suspenso
- Dramas sentimentales
- De guerra
- Otro tema

25. Si pudieras participar de la realización de una película, qué tema o problema te gustaría encarar?

6) Cuestionario post-experiencia para docentes participantes

Apellido y nombres:

Cargo:

- * Considera que la experiencia del ciclo de cine aportó algo diferente al grupo participante? ¿Por qué?
- * Recibió comentarios de los jóvenes acerca del ciclo o de las películas proyectadas? En caso afirmativo, ¿podría mencionarlos brevemente?
- * Recibió consultas o pedido de información por parte de los alumnos acerca de alguno de los temas planteados en las películas?
- * Observó algún cambio en el grupo o en algunos de sus integrantes que pudieran vincularse a la experiencia realizada? (Intereses, conductas, actitudes, etc.)



De izquierda a derecha: Carmen Simonetti, bibliotecaria; Silvia López, profesora de Lengua; Rubén Morales, Vicedirector; Beatriz Kessler, tesista.