

Convocatoria de ayudas a Proyectos de Innovación y Mejora Docente. Curso  
2020/2021

Acción 1. Innovación en metodologías docentes para para desarrollo de competencias generales o específicas. Proyectos dirigidos a la innovación en: las clases magistrales, estudios de casos prácticos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo y clases prácticas

Áreas de conocimiento  
Comunicación y Creación Audiovisual, Historia

## **MEMORIA DE EJECUCIÓN**

**Proyecto de Innovación Docente *ID2020/119 ELABORACIÓN DE PÍLDORAS AUDIOVISUALES PARA EL AULA Y EL USO DEL CINE PARA EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS HISTÓRICOS***

**Coordinadora:** María Marcos Ramos  
(Dpto. de Sociología y Comunicación Audiovisual)

**Miembros del equipo de trabajo:**  
ANA BARTOL GUTIÉRREZ (Dpto. de Historia Medieval, Moderna, Contemporánea e Historia de América)  
DAVID ACEITUNO SILVA (Instituto de Historia, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

## I. CARACTERÍSTICAS Y OBJETIVOS

Este proyecto de Innovación Docente nació con un objetivo general y varios específicos que se detallan a continuación:

### **Objetivo General**

- Los estudiantes identificarán y analizarán conceptos estructurales sobre aspectos relacionados con América Latina mediante el uso del cine en entornos colaborativos *blearning*.
- Los alumnos diseñarán y elaborarán píldoras audiovisuales para proyectos docentes.

### **Objetivos Específicos**

- Los estudiantes utilizarán entornos *Blearning* para trabajar de forma colaborativa. El intercambio se realizará entre alumnos y docentes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y de la Universidad de Salamanca (España).
- Los estudiantes analizarán comparativamente los conceptos estructurales de Chile y América Latina en su época reciente, valorando los avances de la Democracia.
- Los estudiantes pondrán en valor el cine como fuente para la historia, especialmente para el desarrollo de explicaciones contextualizadas o empáticas con el uso de conceptos estructurantes.
- Los alumnos participarán en el proceso de enseñanza no solo en el rol de discentes sino que también participarán en el proceso desarrollando materiales educativos, por lo que asumirán un rol activo en su aprendizaje ya que las píldoras serán una síntesis de lo aprendido en las clases pero tendrán la oportunidad de trabajar los contenidos de manera proactiva.

Los alumnos han asumido un papel responsable en la elaboración de material docente en forma de píldoras audiovisuales y han elaborado, tal y como se puede ver en el Anexo 1 una serie de definiciones de conceptos históricos que posteriormente han grabado y editado tal y como se puede ver en la descripción de la actividad del Anexo 2 y de los vídeos subidos a Youtube en un canal creado para la asignatura llamado USAL FICCIÓN: [https://www.youtube.com/channel/UCDSbJGYjs9EvNAAfs\\_NBPGg](https://www.youtube.com/channel/UCDSbJGYjs9EvNAAfs_NBPGg)

## II. GRADO DE INNOVACIÓN

La principal innovación que presenta este proyecto de innovación docente es la de integrar en un equipo de trabajo de docentes de disciplinas de diferentes ramas de conocimiento. Por un lado, docentes especializados en Historia de América Latina y, por otro lado, una docente especializada en cine y en el uso del cine para impartir docencia relacionada con la Historia. Así, el grupo de trabajo ha integrado profesionales de diversas áreas complementarias que han beneficiado el aprendizaje de los estudiantes tanto de Historia, como de Comunicación Audiovisual.

El desarrollo de este proyecto se ha beneficiado de la trayectoria del equipo en la realización de proyectos de innovación docente y de participación en proyectos de investigación y docencia, como el que participan en la actualidad los tres integrantes de este proyecto: *Chile y América Latina: zonas de realidad filmica y el aprendizaje de conceptos mediante el uso de explicaciones contextuales (2ª versión propuesta binacional Chile-España)*, actualmente en proceso (curso 2020) en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) bajo la dirección de David Aceituno Silva y con participación de los miembros de este proyecto. La profesora María Marcos ha coordinado y ha participado en diversos proyectos de innovación docente en los que se fomentaba el uso del cine en el aula (*Acceso a un repositorio audiovisual on-line para asignaturas vinculadas al estudio del lenguaje, la teoría y la historia del cine-ID2016/133; Nuevas tecnologías, sinergias y colaboración entre facultades: uso de un repositorio filmico online en el aula-ID2017/155; Leer el cine: de la butaca al aula-ID2018/179; Encuentro con profesionales: ámbitos literarios y cinematográficos-ID2018/087; Cine para leer: del aula a la butaca-ID2019/205; y, Construcción y desarrollo de competencias de traductor a través de actividades de Apps en el Grado en Traducción e Interpretación: nuevas vías para la investigación en metodologías docentes para enseñanza de lenguas y TAV-ID2019/128*).

Para el diseño de este proyecto se cuenta con la experiencia previa de los distintos integrantes del mismo en los siguientes proyectos de innovación docente: *Las representaciones filmicas del pasado y el aprendizaje basado en proyectos como estrategias para el desarrollo del pensamiento histórico-ID2018/081*, del que formaron

parte David Aceituno Silva y Ana Bartol Gutiérrez y que fue aplicado en la asignatura *Cine, sociedad y movimientos culturales contemporáneos en América Latina* del Máster en Estudios Latinoamericanos del Instituto de Iberoamérica, bajo la supervisión de la responsable de dicha asignatura, María Marcos Ramos; *Las representaciones filmicas del pasado de Chile y América Latina y el aprendizaje basado en proyectos como estrategia para el desarrollo de las explicaciones contextuales o por empatía. Proyecto binacional Chile-España* (2019.31.INN.FFE.HIS.03).

Además de la innovación en la docencia en cuanto al rol del profesor, también se ha involucrado a los alumnos no solo como meros discentes sino que también han participado en el proceso de elaboración de las píldoras audiovisuales, participando en la grabación y edición de las mismas como parte de la asignatura *Laboratorio de creación de audiovisuales de ficción del Grado de Comunicación y Creación Audiovisual*. De esta forma, el proyecto adquirirá también un cariz práctico propio de una carrera como Comunicación y Creación Audiovisual, sin olvidar el componente teórico.

### III. METODOLOGÍA Y DESARROLLO

En una primera fase del proyecto se desarrollarán los materiales y actividades del mismo en función de los temas teóricos que se quieran trabajar con los alumnos en las diferentes asignaturas en las que se aplicará el proyecto. Así, los alumnos decidieron que los conceptos que querían trabajar fueron los siguientes: **desarrollo, pobreza, violencia y memoria**. Una vez elaborados los conceptos realizados en grupos de trabajo, los alumnos del Grado de Comunicación y Creación Audiovisual matriculados en la asignatura *Laboratorio de creación de audiovisuales de ficción del Grado de Comunicación y Creación Audiovisual* realizaron las grabaciones en forma de píldoras audiovisuales siguiendo las indicaciones dadas (Ver Anexo II).

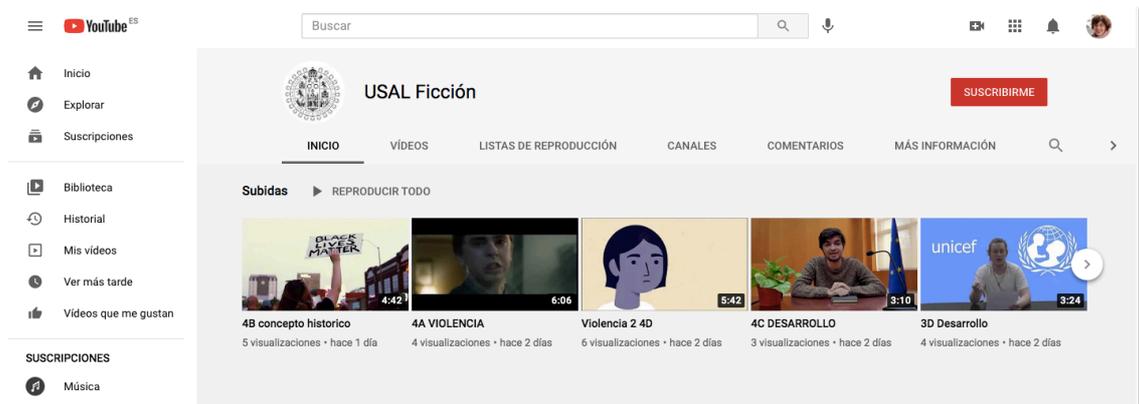
Los alumnos han participado, además, en el proceso de guionización de los vídeos siguiendo las pautas de los profesores de Historia David Aceituno y Ana Bartol. La profesora María Marcos se encargó de guiar a los estudiantes en las cuestiones relacionadas con el aspecto creativo y técnico de los mismos. Los materiales se crearon entre todos los miembros del proyecto, si bien su aplicación presencial corrió a cargo de María Marcos Ramos y David Aceituno, responsables de las asignaturas en las que se aplicarán los vídeos en un curso próximamente.

Las píldoras de conocimiento se han elaborado teniendo en cuenta los aspectos teóricos más importantes para abordar el aprendizaje de conceptos históricos a partir del Cine, y al mismo tiempo que han supuesto una práctica de grabación, edición y guionización. El trabajo con los alumnos comenzó con una explicación en clase de manera presencial del funcionamiento de la actividad y de las características del trabajo, donde se les explicó brevemente en qué consistía el Aprendizaje a través de conceptos y cuáles eran los criterios de evaluación de la actividad. A cada grupo de trabajo se le asignó un concepto de trabajo diferente con el que debían elaborar una definición lo más completa posible de una extensión de dos páginas máximo.

Una vez realizada la definición, los alumnos grabaron el concepto en varias localizaciones y con diferentes personas realizando la locución. Una vez grabado, procedieron a hacer un montaje original y atractivo que subieron a Youtube

([https://www.youtube.com/channel/UCDSbJGYjS9EvNAAfs\\_NBPGg](https://www.youtube.com/channel/UCDSbJGYjS9EvNAAfs_NBPGg)) para pudiese ser utilizado posteriormente por los docentes en sus clases de Historia.

**Figura 1.** Canal de YouTube



## IV. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

Los alumnos han valorado positivamente esta actividad y han participado activamente en la elaboración de los vídeos tal y como se puede ver por la calidad de sus trabajos.

**Figura 2.** Descripción de la práctica en Studium

Práctica 1

- Descripción práctica 1
- Conceptos
- Entrega práctica 1
  - Se debe entregar la pieza audiovisual montada y el enlace a Youtube (en un documento aparte)
  - Fecha entrega 25 de marzo a las 14.00h.
- Miembros subgrupos
  - Debéis indicar en este foro los subgrupos prácticos que vais a formar para la práctica 1. Deben ser del mismo subgrupo práctico y de 4 personas.
  - Solo es necesario que lo indique una persona por cada subgrupo y debe indicar el nombre completo de los 4 integrantes.
  - Fecha tope: Lunes 1 de marzo a las 09.00h
- Vídeos en YouTube

**Figura 3.** Entrega de la práctica en Studium

Entrega práctica 1

Se debe entregar la pieza audiovisual montada y el enlace a Youtube (en un documento aparte)  
Fecha entrega 25 de marzo a las 14.00h.

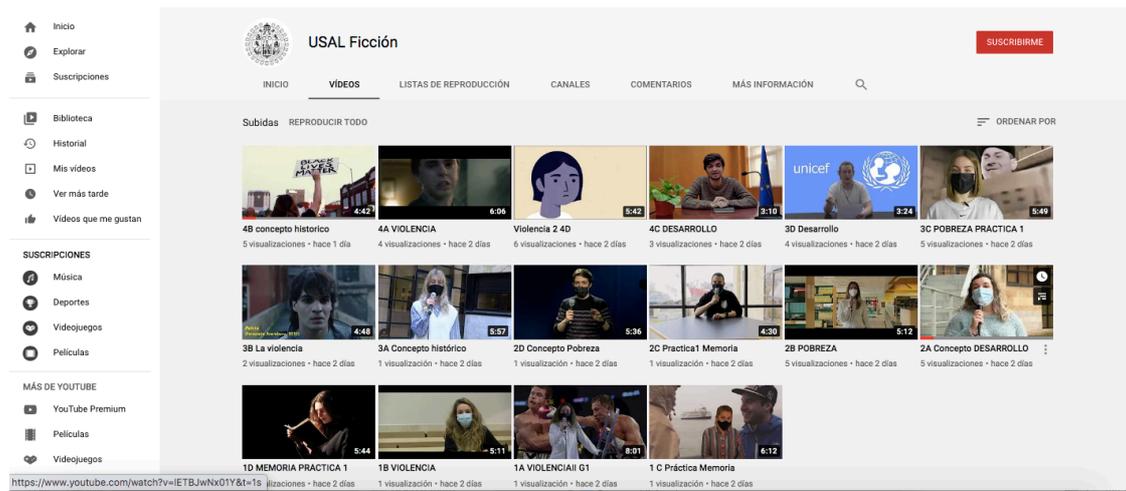
Sumario de calificaciones

|                               |                                    |
|-------------------------------|------------------------------------|
| No mostrado a los estudiantes | No                                 |
| Participantes                 | 70                                 |
| Enviados                      | 16                                 |
| Pendientes por calificar      | 0                                  |
| Fecha de entrega              | jueves, 25 de marzo de 2021, 14:00 |
| Tiempo restante               | Tarea pendiente                    |

Ver/Calificar todas las entregas Calificación

Incluso uno de ellos ha sido el encargado de crear el Canal de YouTube y de subir los vídeos al mismo.

Figura 4. Todos los vídeos



## V. CONCLUSIONES

Desarrollar este proyecto ha sido muy beneficioso para los estudiantes que cursan la asignatura de *Laboratorio de Creación de Audiovisuales de Ficción del Grado de Comunicación y Creación Audiovisual* pues les ha permitido realizar una tarea en la que han podido desarrollar varias habilidades. Por un lado, han podido grabar una práctica en las que el grado de exigencia era alto ya que no se trataba solamente de hacer una tarea para la asignatura, sino que debían realizar unas piezas audiovisuales de alta calidad que iban a servir para un proyecto de investigación y para que otros alumnos de distintas disciplinas pudiesen hacer uso de estas para su aprendizaje. Ellos entendieron a la perfección esta especial condición y asumieron que su trabajo debía cumplir con los estándares de calidad que se exige en el mercado laboral.

Por tanto, les permitió no solo aprender contenidos relacionados con la materia que cursan sino también hacer una práctica que no iba a quedar “guardada en un cajón” ya que iba a servir a otros alumnos en su aprendizaje. Además, al darles una tarea concreta debieron trabajar su creatividad en algo que no habían creado ellos, algo que les va a suceder en el mercado laboral al que próximamente se van a enfrentar. Un mercado en el que no siempre se hace lo que a uno le gusta puesto que debes ceñirte a lo que te encomiendan sin que eso sea una excusa para no dar lo mejor de uno mismo. Asumieron perfectamente que debían desarrollar su creatividad con un tema que les es ajeno, como pueden ser los conceptos históricos planteados, pero no por ello no realizaron piezas audiovisuales atractivas y atrayentes que permiten aprender de otra forma, de manera visual.

Evidentemente, nos hubiera gustado contar con más tiempo y financiación para poder haber desarrollado el proyecto tal y como lo habíamos diseñado, pero dadas las circunstancias y pese no haber contado con ningún recurso, creemos que el resultado es más que satisfactorio pues así nos lo han hecho saber los alumnos implicados en el Proyecto de Innovación *Elaboración de píldoras audiovisuales para el aula y el uso del cine para el aprendizaje de conceptos históricos* (ID2020/119).

Fdo. Los profesores participantes del Proyecto.



María Marcos Ramos



Ana Bartol Gutiérrez



David Aceituno Silva

## **Anexo 1. Definiciones de conceptos**

### **DESARROLLO**

El *desarrollo* es un concepto histórico que ha ido evolucionando, por lo que no tiene una definición única. Aun así, se puede decir que desarrollar es el proceso por el cual una comunidad progresa y crece económica, social, cultural o políticamente.

Desde sus inicios, las teorías relacionadas con el desarrollo se interesaron por los procesos de enriquecimiento material, es decir, por el incremento del volumen de producción de bienes y servicios. Estas teorías economicistas entendían que el medio para alcanzar el desarrollo era la acumulación de capital físico. Se defendía que un aumento del producto interior bruto *per capita* reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar de la población. Esta premisa se basaba en que, a más producción, más renta, y, a más renta, mayor bienestar económico. Es decir, que el desarrollo estaba directamente relacionado con el crecimiento económico, tanto de los países como de las personas. Como apunta Keith Griffin en su ensayo “Desarrollo humano: origen, evolución e impacto”, el crecimiento se convertía no sólo en el medio para alcanzar el desarrollo, sino en el fin del desarrollo mismo.

Durante los años setenta, gracias a autores como Amartya Sen o T.W. Schultz, el concepto de desarrollo pasó a entenderse como un proceso de ampliación de las “capacidades de las personas”, más que como un aumento simplemente económico. Se amplió la visión y se dejó de hablar únicamente del desarrollo ligado a la acumulación de capital físico, para pasar a considerar el capital humano (educación, investigación y desarrollo...). Los estudios empíricos han demostrado que, efectivamente, el gasto en capital humano produce rendimientos económicos mayores que la inversión en capital físico.

Durante la década de 1980, gracias a la mala experiencia de las crisis en América Latina y África (que se intentaron superar mediante duros planes de ajustes), gran parte de la comunidad intelectual y académica consiguió convencer a instituciones internacionales de la importancia de la dimensión social y humana en los planes económicos. UNICEF se puso al frente de estas reivindicaciones con el enfoque “ajuste con rostro humano”.

[...] La idea era sencilla, pero suponía un profundo cambio en la concepción de términos como desarrollo o crecimiento, era una idea que decía simplemente: primero las personas. El concepto *desarrollo humano* se estableció definitivamente en 1989, con la llegada al PNUD del economista pakistaní Mahbub ul Haq. A partir del año 1990, el PNUD comenzó a publicar anualmente un Informe sobre Desarrollo Humano. Estos informes anuales han servido de plataforma de divulgación y han conseguido convertir al desarrollo humano en un referente obligado del debate actual sobre el desarrollo.

Hoy en día, tras varias décadas de debate académico e institucional, la comunidad internacional ha comprendido que el desarrollo es un derecho humano (Declaración sobre el Derecho al Desarrollo). Por ello, los Estados se ven obligados a respetar ese derecho y a actuar por preservarlo.

[Fragmentos seleccionados de Pérez, Juan. (9 de enero de 2015), “Introducción al concepto de desarrollo”, *El Orden Mundial*, [en línea], disponible en: <https://elordenmundial.com/introduccion-al-concepto-de-desarrollo/> (último acceso 8 de febrero de 2021)]

## **POBREZA**

Si buscamos una definición breve, podemos definir la pobreza como la situación de una persona cuyo grado de privación se halla por debajo del nivel que una determinada sociedad considera mínimo para mantener la dignidad.

Sin embargo, la categoría de pobreza no es una creación moderna, aunque sí lo sean algunos de sus contenidos; por el contrario, tiene una larga tradición en la mayoría de las culturas, en cada una de las cuales se manifiesta diversamente y su significado ha ido evolucionando con el tiempo. De esta continua y variada presencia, no resulta fácil deducir un concepto único de pobreza que tenga validez universal.

El concepto de pobreza se ha definido y se define de acuerdo a las convenciones de cada sociedad. La percepción que se tiene de qué es la pobreza depende del contexto social y económico y de las características y objetivos en torno a los que se organiza la sociedad. Pero, dentro de esa variedad de contenidos, cabe extraer un núcleo común a todos ellos: la pobreza siempre hace referencia a determinadas privaciones o carencias que se considera que, cuando las padecen las personas, ponen en peligro la dignidad de éstas. En este sentido, una manera de definir la pobreza es decir que marca los límites que cada sociedad o colectivo humano considera inadmisibles o insoportables para una persona.

Las distintas formulaciones de la pobreza y los términos con que se la ha designado reflejan, simultáneamente, la complejidad del concepto y la carga histórica que contiene. La comprensión de esta relación entre el concepto de pobreza y los valores dominantes en cada momento en la sociedad es fundamental para su análisis. Este aspecto ha sido puesto de relieve por muchos sociólogos y economistas, como Titmuss, Townsend, Abel-Smith, Atkinson y otros (Woolf, 1989).

Hasta muy recientemente la humanidad consideraba la pobreza como un fenómeno que no tenía solución porque se carecía de los conocimientos y la tecnología necesarios para superarla. La pobreza era una condición impuesta a las personas, y el hecho de que las personas cayeran en esa condición o se librarán de ella venía determinado en la mayoría de los casos por el azar. A mediados del siglo XVIII comienza a formarse la percepción de que la pobreza puede vencerse. Los avances técnicos hicieron vislumbrar el progreso económico, es decir, la posibilidad de incrementar la cantidad de bienes y servicios a disposición de los seres humanos para satisfacer sus necesidades. Los economistas clásicos entienden la pobreza como una categoría central del análisis económico, y Adam

Smith afirma que ninguna sociedad puede ser floreciente y feliz si la mayor parte de sus miembros son pobres y miserables.

Pero hasta finales del siglo XIX, con los estudios de Booth y Rowntree en el Reino Unido, no se aborda la pobreza como objeto de estudio científico. Su definición de un umbral de pobreza en base a establecer la renta mínima necesaria para la supervivencia de las personas ha marcado el posterior desarrollo de los estudios de pobreza.

El estudio de la pobreza se ha impulsado en las últimas décadas del siglo XX ante el “redescubrimiento” de los fenómenos de pobreza. Después de la II Guerra Mundial, la pobreza se llegó a considerar como una cuestión, si no resuelta, al menos no problemática. En los países desarrollados, la extensión y profundización del Estado del Bienestar hizo pensar en la práctica desaparición de la pobreza como fenómeno social de magnitud relevante, o, por lo menos, como una cuestión superada y cuya resolución final vendría con el transcurso del tiempo. Entre las décadas de los 50 y los 70, el fenómeno de la pobreza casi desapareció de la agenda de los científicos sociales, salvo algunas excepciones, entre las que destacan Townsend y Sen. Durante este período, la pobreza se convirtió en un objeto de técnicas de gestión social, hasta que con la aparición del paro masivo y de larga duración y de los fenómenos de exclusión social empieza a ser percibida como un proceso preocupante para el buen funcionamiento económico y social. Desde entonces, y a pesar de que el objetivo de la erradicación de la pobreza ha estado presente en los foros internacionales y se ha establecido como la prioridad en la estrategia de cooperación al desarrollo, los resultados no ofrecen un escenario favorable para que los mismos mejoren si se siguen los actuales enfoques:

En un extremo se encuentran aquellas conceptualizaciones que parten de considerar a la pobreza como un fenómeno profundamente enraizado en la propia condición humana y en el funcionamiento de las sociedades. Desde esta perspectiva, la pobreza se percibe como una situación natural o, en una comprensión menos fatalista, como una enfermedad heredada a la que todavía no se ha encontrado el remedio adecuado. A pesar del cambio experimentado en la percepción de la perdurabilidad de la pobreza desde mediados del siglo XVIII y del espectacular desarrollo económico de la segunda mitad de nuestro siglo, la visión de una cierta inevitabilidad del fenómeno no ha desaparecido totalmente hoy, o por lo menos se considera que las dificultades siguen siendo insuperables a medio plazo (Roll, 1992:8).

En el otro extremo se halla la posición de que la pobreza no deja de ser un fenómeno marcado por las circunstancias propias de nuestro tiempo, no tanto por entender que sea una novedad que antes no existiera, sino porque su actual extensión y persistencia, dadas las posibilidades que ofrece hoy nuestro planeta, sólo encuentran explicación en las reglas de funcionamiento del modelo económico que no se plantean la erradicación como objetivo o, lo que es igual, permiten y consienten su existencia.

Por debajo de ambos planteamientos lo que realmente subyace es la cuestión central de cuál es la naturaleza de la pobreza, del papel que desempeña en la reproducción de las sociedades. La pobreza no es sin más una característica de la condición humana, ni su resurgir puede analizarse como un accidente histórico que se repite periódicamente.

[Fragmentos extraídos de la entrada “Pobreza”, redactada por Alfonso Dubois para el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo* impulsado por el Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional (HEGOA) de la Universidad del País Vasco. Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/172> ]

Bibliografía citada:

Roll, J. (1992), *Understanding Poverty. A Guide to the Concepts and Measures*, *Occasional Paper*, nº 15, Family Policy Studies Center, Londres.

Wolf, S. (1989), *Los pobres en la Europa moderna*, Ed. Crítica, Barcelona.

## VIOLENCIA

El término «violencia» goza de una justificada «mala fama» social, ya que, con el tiempo, ha ido adquiriendo un significado polémico y denigratorio que no ha afectado, al menos en la misma medida, al más neutral término de «fuerza»<sup>1</sup>. La violencia ha sido utilizada como arma arrojadiza a la hora de incitar a la desaprobación ética de unos determinados comportamientos sociales o institucionales, o de justificar una respuesta adecuada y equiparable a esa presunta actitud. De ahí que las disciplinas que abordan la actividad humana desde sus múltiples facetas reconozcan, en mayor o menor grado, sus limitaciones para abordar el fenómeno violento del modo más global y neutro posible.

En tanto que instrumento al servicio de un proyecto político, la violencia individual y colectiva no se presta a una valoración moral absoluta: ha sido tanto fundadora de la libertad como instrumento de tiranía. A lo largo de la historia, se ha justificado como recurso legítimo de intervención pública, o se ha descalificado como método de usurpación y de opresión. El mismo componente polémico, temible y ambiguo de la violencia ha dificultado la búsqueda de una definición aceptable para el conjunto de las ciencias humanas.

La palabra «violencia» se deriva del latín *vis* -fuerza, vigor, potencia-y *latus*, participio pasado del verbo *ferus* -llevar o transportar-; de modo que, en su estricto componente etimológico, violencia significa trasladar o aplicar la fuerza a algo o a alguien<sup>2</sup>. En su sentido más convencional, tal como aparece reflejado en la mayoría de los diccionarios de las lenguas modernas, la violencia se define como un ataque o un abuso enérgico sobre las personas por medios físicos o psicológicos<sup>3</sup>. A la luz de esta última descripción, podemos constatar que el acto violento encierra tres componentes operativos fundamentales: la aplicación --o la amenaza de aplicación- de una *fuerza física* intensa de forma *deliberada* con la intención de *causar efectos* sobre el receptor de la misma. Esta tríada conceptual (la intencionalidad del emisor, el tipo de fuerza aplicada y los resultados que la misma puede acarrear) nos permitiría establecer una amplia gama de acciones o

---

<sup>1</sup> Un sentido negativo que ha afectado también a términos tan diversos como «agresividad», «lucha», «hostilidad», «destruictividad», «conflicto», o «agonístico», utilizados por la psicología, el psicoanálisis, la neurofisiología, la sociología, la antropología, etc.

<sup>2</sup> Thomas PLAIT, «La violencia como concepto descriptivo y polémico», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 132, junio 1992, p. 174.

<sup>3</sup> Vid. Robert Aum, «On the Meaning and Justification of Violence», en J.A. SHAFFER (ed.), *Violence*, Nueva York, David McKay, 1971, pp. 45~99.

situaciones que merecerían el apelativo de violentas: desde el homicidio, la delincuencia común o la coacción paterna hasta la guerra civil o el terrorismo.

Si ahondamos aún más en la esencia del problema, podemos extraer dos elementos definitorios de la violencia. En primer lugar, su carácter relacional. Como desarrollaremos más adelante, la violencia un tipo peculiar de comunicación, tendente a forzar la modificación de un comportamiento. Mediante la violencia se actúa contra la voluntad del otro, pero por chocante que pueda parecer la siguiente afirmación, la violencia es un modo de interlocución que, a veces, resulta ser la única alternativa posible ante la oclusión de otros medios menos destructivos de relación mutua. [...]

En segundo lugar, la violencia presenta una virtualidad transgresora de los derechos fundamentales de la persona. Es un ataque contra la integridad física y moral de alguien a quien se está vedando o limitando gravemente su capacidad de actuar con libertad. Un elemento central de la violencia es, por tanto, la negación brutal y duradera de la capacidad personal. Pero es una impugnación deliberada y actuante de esas potencialidades, propensiones y necesidades humanas. De modo que cualquier violación de derechos bajo formas de constricción cristalizadas en sistemas o estructuras, tales como la discriminación, la segregación, el racismo, la xenofobia, la desigualdad de oportunidades, el subdesarrollo, la pobreza, etc. (es decir, lo que podríamos definir como violencia institucional «tranquila», según la terminología de Garver<sup>4</sup>, o lo que Galtung califica de violencia «estructural» o «inerte», caracterizada por el desfase que existe entre lo socialmente posible y la realidad del reparto del producto social) no debiera ser considerada en una investigación rigurosa como violencia *stricto sensu*, sino como causas «estructurales» que podrían compeler a actuaciones conscientes y abiertas de esa naturaleza.

[...]

La noción de violencia está inextricablemente unida al problema del poder. De hecho, puede entenderse como una forma de poder, entendido éste como capacidad de actuar según los propios deseos sin cortapisas externas, y, en consecuencia, con voluntad de dominar al prójimo. El poder en genérico también consiste en imponer la propia voluntad, pero existen medios muy variados para ello, uno de los cuales -y no siempre el más

---

<sup>4</sup> Newton GARVER, «What Violence is», *The Nation*, n.º 209, 24junio 1968, pp. 817-822.

habitual- es la violencia. Esta última acepción (la capacidad de controlar o mandar sobre otros, ya señalada por Hobbes como motor del espíritu humano) resulta un hecho central de la vida pública, lo que supone reconocer que la actividad política, entendida como la «*formación, distribución y ejercicio del poder*»<sup>5</sup>, tiene, de un modo latente o explícito, un componente de violencia difícil de soslayar<sup>6</sup>.

[Extractos del apartado “Introducción” del artículo *La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales*, de Eduardo González Calleja, publicado en *Arbor*, CLXVII, 657 (Septiembre de 2000), 153-185 pp.] Disponible en:

---

<sup>5</sup> Harold D. LASSWELL y Abraham KAPLAN, *Power and Society*, New Haven, Yale University Press, 1955, p. 75.

<sup>6</sup> Robert LITKE, «Violencia y poder», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n.º 132, junio 1992, pp. 165-168

## **VIOLENCIA (2)**

Una de las razones por las que apenas se ha considerado a la violencia como una cuestión de salud pública es la falta de una definición clara del problema. La violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y sometida a una continua revisión a medida que los valores y las normas sociales evolucionan. En la generación anterior, por ejemplo, la palmeta formaba parte de los castigos habituales en los colegios británicos, y se utilizaba para golpear a los alumnos en las nalgas, las piernas o las manos. Hoy, un profesor británico puede ser procesado por utilizar cualquier tipo de coerción física con un niño.

La amplia variedad de códigos morales imperantes en los distintos países hace de la violencia una de las cuestiones más difíciles y delicadas de abordar en un foro mundial, pero es urgente hacerlo. En este mundo en vertiginosa evolución, proteger la vida y la dignidad humanas exige esforzarse por lograr un consenso y establecer normas universales de comportamiento basadas en el desarrollo de derechos humanos.

La violencia puede definirse de muchas maneras, según quién lo haga y con qué propósito. Por ejemplo, la definición orientada al arresto y la condena será diferente a la empleada para las intervenciones de los servicios sociales. En el ámbito de la salud pública, la dificultad reside en definir la violencia de manera que abarque el conjunto de actos perpetrados y las experiencias subjetivas de las víctimas, pero sin que la definición resulte tan amplia que pierda sentido o describa como hechos patológicos las vicisitudes naturales de la vida cotidiana. Se necesita, además, un consenso mundial que permita comparar los datos entre los países y construir una sólida base de conocimiento.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia (4) como: *El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.* La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. Cubre también una amplia gama de actos que van más allá del acto físico para incluir las amenazas e intimidaciones. Además de la muerte y las lesiones, la definición abarca también las numerosísimas consecuencias del comportamiento

violento, a menudo menos notorias, como los daños psíquicos, privaciones y deficiencias del desarrollo que comprometan el bienestar de los individuos, las familias y las comunidades.

La complejidad, la ubicuidad y la diversidad de los actos violentos suscitan sentimientos de impotencia y apatía. Se requiere un marco analítico o una clasificación que separe los hilos de este intrincado tapiz para esclarecer la naturaleza del problema y las acciones necesarias para afrontarlo. Hasta el momento, la tarea de contrarrestar la violencia se ha fragmentado en áreas especializadas de investigación y actuación. Para superar este inconveniente, el marco analítico debe prestar especial atención a los rasgos comunes y las relaciones entre los distintos tipos de violencia, dando paso a una perspectiva holística de la prevención. Son escasas las clasificaciones de este tipo, y ninguna es integral ni goza de la aceptación general (6).

La clasificación utilizada en el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* divide a la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Esta categorización inicial distingue entre la violencia que una persona se inflige a sí misma, la infligida por otro individuo o grupo pequeño de individuos, y la infligida por grupos más grandes, como los Estados, grupos políticos organizados, milicias u organizaciones terroristas (véase la figura 1).

A su vez, estas tres amplias categorías se subdividen para reflejar tipos de violencia más específicos.

La violencia dirigida contra uno mismo comprende los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación. El comportamiento suicida va desde el mero pensamiento de quitarse la vida al planeamiento, la búsqueda de medios para llevarlo a cabo, el intento de matarse y la consumación del acto.

Muchas personas que abrigan pensamientos suicidas no atentan nunca contra sí mismas, e incluso las que intentan suicidarse pueden no tener la intención de morir.

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías:

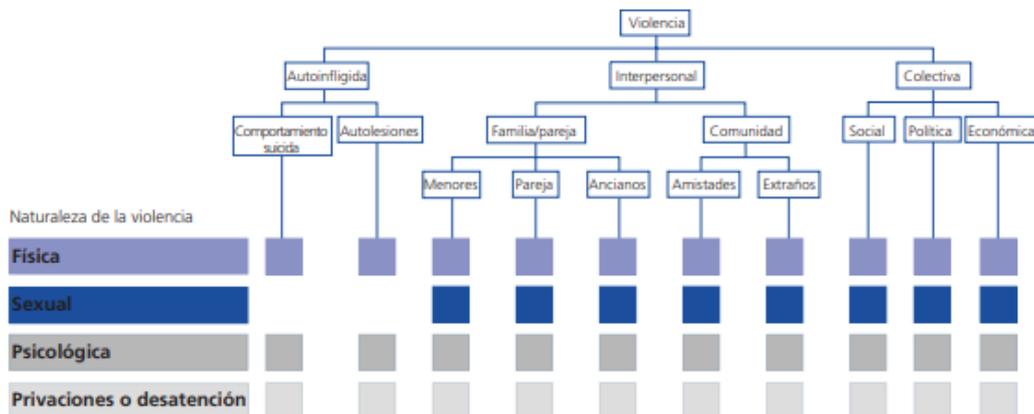
- **Violencia intrafamiliar o de pareja:** en la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente.
- **Violencia comunitaria:** se produce entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar.

El primer grupo abarca formas de violencia como el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de los ancianos. En el segundo grupo se incluyen la violencia juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y residencias de ancianos.

La violencia colectiva es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo; crimen organizado.

Esta clasificación tiene también en cuenta la naturaleza de los actos violentos, que pueden ser físicos, sexuales o psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, así como la importancia del entorno en el que se producen, la relación entre el autor y la víctima y, en el caso de la violencia colectiva, sus posibles motivos.

FIGURA 1  
Clasificación de la violencia



Extraído de: Organización Mundial de la Salud. (1992), *Informe Mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Disponible en:

[https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)

## MEMORIA

La memoria, en tanto “facultad **psíquica con la que se recuerdan** o la —capacidad, mayor o menor, para recordar- (Moliner 1998:318) (recordar: “retener cosas en la mente”) ha intrigado desde siempre a la humanidad. Lo que más preocupa es, en verdad, no recordar, no retener en la memoria. En lo individual y en el plano de la interacción cotidiana, el enigma de por qué olvidamos un nombre o una cita, o la cantidad y variedad de recuerdos “inútiles” o de memorias que nos asaltan fuera de lugar o de tiempo, nos acompaña permanentemente. ¡Ni que hablar de los temores a la pérdida de memoria ligada a la vejez! En el plano grupal o comunitario, o aun social o nacional, los enigmas no son menos. La pregunta sobre cómo se recuerda o se olvida surge de la ansiedad y aun la angustia que genera la posibilidad del **olvido**.

En una primera acepción, el eje de la pregunta está en la facultad psíquica y en los procesos mentales, campo propio de la psicología y la psiquiatría. Los desarrollos de la neurobiología que intentan ubicar los centros de la memoria en zonas del cerebro y estudian los procesos químicos involucrados en la memoria se complementan con los abordajes de la psicología cognitiva que intentan descubrir los “senderos” y recovecos de la memoria y el olvido. Por su parte, el psicoanálisis se ha preguntado sobre el otro lado del misterio, centrando la atención en el papel del inconsciente en la explicación de olvidos, huecos, vacíos y repeticiones que el yo consciente no puede controlar. La influencia de procesos psíquicos ligados al desarrollo del yo y la noción de trauma son centrales en este campo. Ya no se trata de mirar a la memoria y el olvido desde una perspectiva puramente cognitiva, de medir cuánto y qué se recuerda o se olvida, sino de ver los “cómo” y los “cuándo”, y relacionarlos con factores emocionales y afectivos.

El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene —sus propios recuerdos, que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente —**la memoria como presente del pasado**, en palabras de Ricoeur (1999:16)— lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo.

Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. **Es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos**. Dicho esto, la cuestión —planteada y debatida

reiteradamente en los textos sobre el tema— es el peso relativo del contexto social y de lo individual en los procesos de memoria.

**¿Cómo pensar lo social en los procesos de memoria?** La figura de Maurice Halbwachs ocupa el centro de esta escena, a partir de sus trabajos sobre los marcos (*cadres*) sociales de la memoria (obra publicada en 1925) y la memoria colectiva (obra publicada después de su muerte) (Halbwachs 1994; 2004). Hay un punto clave en su pensamiento: la noción de marco o cuadro social. Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo. Esto implica la presencia de lo social aun en los momentos más individuales. “Nunca estamos solos” —uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares—. **Esos recuerdos personales están inmersos en lenguajes y narrativas colectivas**, a menudo reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales. Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, **toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo**. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro, es material para el olvido.

**Hablar de memorias significa hablar de un presente**. En verdad, la memoria no es el pasado, sino la manera en que los sujetos construyen un sentido del pasado, un pasado que se actualiza en su enlace con el presente en el acto de recordar/olvidar; también en función de un futuro deseado. Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al —espacio de la experiencial en el presente, que contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. La experiencia es un —pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados (Koselleck, 1993: 338). El pasado ya pasó, es algo de-terminado, no puede ser cambiado. Lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia el futuro. Ese sentido del pasado es activo, elaborado por agentes sociales en escenarios de confrontación y lucha frente a otras interpretaciones, a menudo contra olvidos y silencios.

[Extraído de Jelin, Elisabeth, “Las memorias sociales”. *Introducción a los estudios sobre memoria: problemas, perspectivas, debates*. IDES, Núcleo de Estudios sobre Memoria, 2017.]

Bibliografía citada:

Halbwachs, Maurice, *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza (1950) 2004

Halbwachs, Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994.

Koselleck, Reinhart, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993.

Ricoeur, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Barcelona, Arrecife, 1999.

## **Anexo 2.** Descripción de la práctica

### **Práctica 1.**

Piezas audiovisuales sobre conceptos históricos

10%

Montaje de una escena mono cámara

**Entrega práctica 1:** 25 de marzo

En subgrupos de 4 personas hay que grabar la definición del concepto histórico en 5 localizaciones diferentes (interiores y exteriores), con diferentes tipos de planos, encuadres e iluminación, y todos los miembros del grupo deben aparecer en el montaje. Se debe entregar la pieza audiovisual, en el que se valorará especialmente que el montaje sea original y creativo, el 25 de marzo a través de Studium.

Se valorará la grabación, el montaje y la soltura delante de la cámara.

### **Semana 2: martes 2, jueves 4 de marzo**

Rodaje en plató de fotografía, de realización y exteriores

### **Semana 3: martes 9, jueves 11 de marzo**

Continuación del rodaje si procede y montaje

Entrega de la práctica: 25 de marzo a través de Studium y en Youtube.